

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ANA CLÁUDIA GOMES DA COSTA**

**A CODA SILÁBICA NA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:  
analisando e intervindo**

**RIO DE JANEIRO  
2020**

ANA CLÁUDIA GOMES DA COSTA

**A CODA SILÁBICA NA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:  
analisando e intervindo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Orientador: Professor Doutor Gean Nunes Damulakis

RIO DE JANEIRO  
2020

A CODA SILÁBICA NA ESCRITA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:  
analisando e intervindo

ANA CLÁUDIA GOMES DA COSTA

Orientador: Professor Doutor Gean Nunes Damulakis

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada por:



\_\_\_\_\_  
Presidente, Professor Doutor Gean Nunes Damulakis  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Danielle Kely Gomes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROFLETRAS

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Adriana Leitão Martins (suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROFLETRAS

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Deise Cristina de Moraes Pinto (suplente)  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
Maio de 2020

Dedico este trabalho à Raimunda, minha mãe, que acredita em mim mais do que eu mesma.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por me fazer acreditar na concretização deste sonho;

À minha mãe, Raimunda, por todo o amor, apoio, incentivo, compreensão e demonstração de orgulho pela minha trajetória acadêmica. Sem ela eu não teria conseguido;

À minha irmã, Renata, pelo incentivo e encorajamento quando o desânimo insistia em se instalar;

Ao Ricardo, por me oferecer apoio durante os momentos mais críticos do processo de escrita desta dissertação;

Aos meus amigos da vida, por compreenderem meu afastamento momentâneo;

Aos amigos que fiz durante o Mestrado Profissional em Letras, em especial ao meu grupo de trabalho, por toda a troca de experiências e por dividirem comigo os momentos mais importantes do curso;

À amiga mestranda Isadora, por toda a força, por todas as palavras de apoio e incentivo e por toda a generosidade;

Ao Professor Doutor Gean Nunes Damulakis, pela orientação, pela leitura atenta e cuidadosa e por acreditar nesta pesquisa;

Às professoras Danielle Gomes e Jaqueline Peixoto, que ajudaram a enriquecer este trabalho;

Aos demais professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pelas aulas inspiradoras e por acreditarem e contribuírem com a formação dos profissionais de educação deste país;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante o curso.

*Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Percebemos, por meio de nossa experiência em sala de aula, dentre outras questões, dificuldades relacionadas ao registro de segmentos em final de sílabas em muitas palavras escritas pelos alunos. Observamos que os desvios cometidos, algumas vezes, podem ter motivação fonológica, pois os alunos procuram, em alguns casos, aproximar o registro escrito à forma como falam. Neste trabalho propomos uma investigação a respeito do apagamento/realização da grafia da coda silábica, tanto a medial quanto a final, mais especificamente do grafema <r>, por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, matriculados em uma escola da rede pública do município de Duque de Caxias – RJ. O trabalho consiste em analisar a incidência do fenômeno através do controle de variáveis linguísticas e extralinguísticas, a fim de elaborar estratégias de intervenção pedagógica que sejam capazes de minimizar as ausências de registro do grafema em finais de sílabas, além de comparar as produções dos alunos em contexto espontâneo e em contexto controlado. Assim, a pesquisa baseia-se na análise de dados de apagamento do grafema <r> em coda obtidos por meio de produção escrita, e as atividades de intervenção pedagógica objetivam o desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de aprimorar a capacidade de manipulação consciente das menores unidades que compõem as palavras escritas.

Palavras-chave: Escrita. Coda silábica. Apagamento de grafemas. Grafema <r>.

## ABSTRACT

In my teaching practice of Portuguese as a First Language, I have perceived some difficulties related to letter registration at the end of syllables in many words written by students. We noticed that, sometimes, the deviations committed can be phonologically motivated because, in some cases, students try to approximate the written words to the way they speak. In this work, we propose an investigation regarding the deletion and realization of the spelling of the syllabic coda, both medial and final, more specifically the grapheme <r>, by 5th grade students registered in a public school of Duque de Caxias, a city of the State of Rio de Janeiro. In this work, I analyze the incidence of the phenomenon, taking into account linguistic and extralinguistic variables, in order to develop pedagogical strategies capable of minimizing the absence of grapheme registration at the codas. This research is based on the analysis of deletion of the grapheme obtained via spontaneous production and a more controlled activity of writing, and the pedagogical intervention activities are based on addressing those issues to development of phonological awareness, in order to improve the capacity of consciously manipulating the smallest spelling units that make up the written words.

Keywords: Writing. Syllabic Coda. Deletion of graphemes. Grapheme <r>.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alfabeto cuneiforme .....	24
Figura 2 - Escrita hieroglífica.....	25
Figura 3 - Caracteres chineses .....	26
Figura 4 - Escrita pictográfica.....	27
Figura 5 - Escrita ideográfica.....	27
Figura 6 - Escrita silabária.....	28
Figura 7- Desenvolvimento da escrita .....	29
Figura 8 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência silábica .....	40
Figura 9 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência silábica .....	40
Figura 10 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência intrassilábica .....	41
Figura 11 - Níveis de consciência fonológica .....	43
Figura 12 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência fonêmica .....	43
Figura 13 - Os constituintes silábicos.....	53
Figura 14 - Representação silábica em termos de sonoridade .....	54
Figura 15 - Estrutura da sílaba .....	55
Figura 16 - Tipos de sílabas com coda.....	57
Figura 17 - Ideb – Anos Iniciais da rede pública municipal de Duque de Caxias (2017) .....	62
Figura 18 - Modelo de tabela entregue aos alunos para a escrita das rimas .....	101
Figura 19 - Modelo de ficha entregue aos alunos para o Jogo “Brincando com as palavras”.....	102
Figura 20 - Modelo de tabela entregue aos alunos, para o Jogo “Brincando com as palavras”.....	104
Figura 21 - Modelo de caça-palavras entregue aos alunos.....	108
Figura 22 - Modelo de cruzadinha entregue aos alunos.....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo de desempenho entre o estado, o município e a escola em Escrita na prova ANA/2014 .....	46
Gráfico 2 - Comparativo de desempenho entre o estado, o município e a escola em Leitura na prova ANA/2014 .....	47
Gráfico 3 - Comparativo de desempenho entre o país, o município e a escola na Prova Brasil – 5º ano/2017 .....	48
Gráfico 4 - Apagamento e realização do grafema <r> em produção espontânea ....	71
Gráfico 5 - Apagamento X Realização do grafema <r> em produção espontânea por sexo.....	73
Gráfico 6 - Apagamento x Realização do grafema em produção espontânea por faixa etária .....	74
Gráfico 7 - Apagamento X Realização em produção espontânea por posição da sílaba na palavra.....	75
Gráfico 8 - Apagamento X Realização em produção espontânea por consoante seguinte.....	77
Gráfico 9 - Apagamento X Realização em produção espontânea por extensão da palavra.....	78
Gráfico 10 - Número de palavras do corpus por extensão em produção espontânea .....	79
Gráfico 11 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade da palavra .....	80
Gráfico 12 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade em relação à posição da sílaba na palavra.....	81
Gráfico 13 - Apagamento X Realização em produção espontânea por classe da palavra em relação à posição final .....	82
Gráfico 14 - Apagamento em contexto espontâneo e em contexto controlado .....	85
Gráfico 15 - Comparativo entre os sexos feminino nos contextos espontâneo e controlado.....	87
Gráfico 16 - Apagamento X Realização em contexto controlado por faixa de idade .....	88
Gráfico 17 - Apagamento X Realização em contexto controlado por posição da sílaba na palavra.....	89

Gráfico 18 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo por posição da sílaba na palavra.....	90
Gráfico 19 - Apagamento X Realização em contexto controlado por consoante seguinte.....	91
Gráfico 20 - Apagamento X Realização em contexto controlado por extensão da palavra.....	92
Gráfico 21 - Comparativo de apagamento nos contextos espontâneo e controlado .	93
Gráfico 22 - Apagamento X Realização em contexto controlado por tonicidade da palavra.....	94
Gráfico 23 - Apagamento do grafema em contexto controlado por posição da sílaba na palavra em relação à tonicidade da palavra .....	94
Gráfico 24 - Apagamento x Realização do grafema <r> no contexto espontâneo pós-intervenção.....	113
Gráfico 25 - Apagamento x Realização do grafema <r> no contexto controlado pós-intervenção.....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões silábicos do PB .....	56
Quadro 2 - Ocorrências para a posição de coda silábica .....	58
Quadro 3 - Ideb observado para o município de Duque de Caxias .....	62
Quadro 4 - Metas projetadas para o município de Duque de Caxias .....	63
Quadro 5 - Quantidade de alunos no turno matutino .....	64
Quadro 6 - Quantidade de alunos no turno vespertino.....	65
Quadro 7 - Quantidade de alunos EJA - noturno .....	65
Quadro 8 - Perfil dos informantes.....	67
Quadro 9 - Ocorrências diante de consoantes plosivas, fricativas e nasais.....	76
Quadro 10 - Variáveis para coda medial .....	83
Quadro 11 - Variável para coda final .....	83
Quadro 12 - Apagamento no registro escrito pelos alunos.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apagamento do registro do grafema e realização do grafema na escrita em produção espontânea.....	71
Tabela 2 - Apagamento X Realização do grafema <r> em produção espontânea por sexo.....	73
Tabela 3 - Apagamento X Realização do grafema em produção espontânea por faixa etária .....	74
Tabela 4 - Apagamento X Realização em produção espontânea por posição da sílaba na palavra.....	75
Tabela 5 - Apagamento X Realização em produção espontânea por consoante seguinte.....	77
Tabela 6 - Apagamento X Realização em produção espontânea por extensão da palavra.....	78
Tabela 7 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade da palavra .....	80
Tabela 8 - Ocorrências em produção espontânea por classe da palavra.....	81
Tabela 9 - Apagamento X Realização em produção espontânea por classe da palavra em relação à posição final.....	82
Tabela 10 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo.....	84
Tabela 11 - Apagamento X Realização em contexto controlado.....	85
Tabela 12 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo por sexo .....	86
Tabela 13 - Apagamento X Realização em contexto controlado por sexo .....	86
Tabela 14 – Comparativo de apagamento por faixa etária nos contextos espontâneo e controlado.....	87
Tabela 15 - Apagamento X Realização em contexto controlado por posição da sílaba na palavra.....	89
Tabela 16 - Apagamento X Realização em contexto controlado por consoante seguinte .....	90
Tabela 17 - Apagamento X Realização em contexto controlado por extensão da palavra.....	91
Tabela 18 - Apagamento X Realização em contexto controlado por tonicidade da palavra.....	93
Tabela 19 - Apagamento X Realização pré-intervenção em contexto espontâneo .	113

Tabela 20 - Apagamento X Realização pós-intervenção em contexto espontâneo	113
Tabela 21 - Comparativo entre apagamento pré-intervenção e apagamento X realização pós-intervenção em contexto espontâneo .....	114
Tabela 22 - Apagamento X Realização pré-intervenção em contexto controlado ...	115
Tabela 23 - Apagamento X Realização pós-intervenção em contexto controlado ..	115
Tabela 24 - Comparativo entre apagamento pré-intervenção e apagamento X Realização pós-intervenção em contexto controlado .....	116

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Consoante
CF	Consciência Fonológica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
V	Vogal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1 ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	22
1.1. Surgimento e evolução da escrita .....	22
1.2. A aprendizagem da escrita pela criança .....	32
1.3. Escrita e ortografia – a norma ortográfica do português .....	36
1.4. A Consciência Fonológica.....	38
1.4.1. Os níveis de consciência fonológica.....	39
2 PANORAMA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	45
2.1. Instrumentos de avaliação .....	45
2.2. Comparativo de desempenho nas avaliações .....	46
2.3. Práticas metodológicas em alfabetização .....	49
3 A SÍLABA DO PORTUGUÊS .....	53
3.1. A estrutura silábica do português .....	53
3.1.1. Molde silábico.....	55
3.1.2. A coda silábica .....	56
4 METODOLOGIA.....	61
4.1. A escola.....	61
4.2. Os participantes.....	66
4.3. A coleta dos dados .....	67
4.3.1. As Variáveis .....	69
4.4. Análise da produção textual .....	71
4.4.1. Variáveis extralinguísticas .....	72
4.4.2. Variáveis linguísticas .....	75
4.5. Análise do Ditado Mudo .....	83
4.5.1. Variáveis extralinguísticas .....	86
4.5.2. Variáveis linguísticas.....	88

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	95
5.1. A proposta de intervenção.....	95
5.2. Aplicação da intervenção .....	97
5.3. Resultados .....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS .....	122
Anexo A.....	126
Anexo B.....	129

## INTRODUÇÃO

Há uma preocupação por parte de especialistas e professores sobre o que é necessário ensinar de português para as pessoas que já falam português. Entretanto, a maior parte dos especialistas defende que o ensino de língua portuguesa deve ter como objetivo demonstrar o funcionamento da linguagem humana e do português e seus usos nas modalidades escrita e oral, nas diversas situações da vida. Ao professor de língua portuguesa cabe a tarefa de ensinar aos estudantes o que é e quais usos tem uma língua, suas propriedades e “o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações da vida” (Cagliari, 2009, p. 24).

No que concerne ao ensino da escrita, sobretudo nas fases iniciais desse processo, ao dirigirmos um olhar mais cuidadoso às produções escritas dos discentes, poderemos entender os desvios encontrados como parte do processo de construção do domínio da escrita. Ao fazê-lo e encontrar certa sistematicidade nesses desvios, podemos entender que o papel do professor como mediador da aprendizagem é mais do que corrigir os “erros” dos estudantes; é contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de entender e agir sobre a realidade que os cercam, porque

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 67).

A memorização mecânica não é verdadeiramente aprendizado do conteúdo. Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Assim, somos os únicos para quem aprender é uma aventura, é construir, reconstruir, constatar para mudar, não simplesmente repetir a lição que foi dada.

Deste modo, para Freire, o papel do professor é contribuir positivamente para que o educando se transforme em artífice de sua formação e ajudar os estudantes nessa tarefa. Para isso, precisa estabelecer relações dialógicas entre ensino e aprendizagem, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 27).

Em decorrência disso, temos percebido algumas modificações no modo de ensinar língua materna na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares

Nacionais de Língua Portuguesa, dominar a língua, tanto oral quanto escrita, é fundamental para a efetiva participação social, pois “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15). Assim sendo, espera-se que o aluno tenha a capacidade de usar a língua adequando o texto (oral e escrito) a diferentes situações de comunicação, de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 1998).

Durante o processo de aprendizagem da escrita, o aluno elabora hipóteses baseando-se nos usos que ele faz da sua língua no momento de grafar as palavras. Contudo, pelo caráter um tanto quanto arbitrário da nossa ortografia, essas hipóteses nem sempre são validadas conforme as regras estabelecidas pelo nosso sistema de escrita. Consideramos que é possível ensinar ortografia e que é papel da escola e do professor fazê-lo para que as questões ortográficas não comprometam a compreensão dos textos escritos pelos alunos. Moraes (2007) afirma que para superar o velho ensino de ortografia, limitado à verificação do que os alunos já sabem, é necessário mapear o que eles aprenderam e o que ainda precisam ser ajudados a internalizar de nossa norma. O autor diz ainda que

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julgamos essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir. (MORAIS, 2007, p. 17-18)

É preciso proporcionar situações de aprendizagem que contribuam para a inserção dos aprendizes nas diversas práticas sociais em que a escrita convencional está presente. Sendo assim, os desvios encontrados nas produções dos alunos devem ser vistos com respeito, uma vez que eles refletem o modo como esse aluno vem interagindo com o mundo que o cerca e o modo como ele está construindo seu conhecimento sobre o sistema de escrita.

Percebemos, por meio de nossa experiência em sala de aula, dentre outras questões, dificuldades relacionadas ao registro da consoante em final de sílabas em muitas palavras escritas pelos aprendizes. Observamos que os desvios cometidos, algumas vezes, podem ter motivação fonético-fonológica, pois os alunos procuram, em alguns casos, aproximar o registro à forma como falam.

A partir dessa observação, surgiu o desejo de investigar os principais problemas de natureza fonético-fonológica no registro da coda silábica nos textos escritos dos alunos do 5º ano. Observamos e analisamos produções dos alunos no final do primeiro segmento do Ensino Fundamental I, e verificaremos que, nesse registro, eles apagam, trocam e inserem algumas consoantes em posição final de sílaba, no meio ou no final da palavra.

Entendemos que desvios em relação à norma ortográfica são comuns entre alunos nos diversos anos de escolaridade; todavia, refletindo sobre os dados levantados inicialmente, pensamos que tais problemas podem estar relacionados à estrutura silábica das palavras, visto que as sílabas com consoantes em posição de coda são mais complexas e fogem ao padrão consoante-vogal, mais frequente não apenas no português, como universalmente. A coda é um dos constituintes de maior complexidade na aquisição fonológica, é a posição fraca; desse modo, a coda silábica pode ser entendida “como um lugar de virtuais variações na língua, o ‘lugar fonológico’ em que poderá ocorrer, em princípio, um grande número de alofonias na fala e o ‘lugar’ de um grande número de variações de escrita” (ALVARENGA & OLIVEIRA, 1997, p. 131).

Buscamos, então, refletir a respeito de questões linguísticas na tentativa de buscar estratégias capazes de minimizar tais problemas e modificar o fazer pedagógico no dia a dia da sala de aula. Vale dizer que, embora o trabalho acabe se detendo em questões específicas, os achados desta pesquisa podem, muito provavelmente, ser estendidos para outras questões.

Os dados encontrados no *corpus* deste estudo apresentaram muitas ocorrências de escrita não convencional; desse modo, priorizamos analisar os casos de maior incidência apresentados, a saber, o apagamento<sup>1</sup> do grafema <r> em posição final de sílaba. A presente pesquisa tem, portanto, como objetivo geral, diminuir ocorrências de apagamento do grafema <r> em posição de coda silábica de estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, através de atividades de intervenção específicas que auxiliem na correspondente representação ortográfica na

---

<sup>1</sup> Existe uma discussão corrente sobre a possibilidade de o fenômeno realmente se constituir por um apagamento, mas neste trabalho adotaremos o termo presente em diversas de nossas fontes, como Lopes (2015) e Sene e Oranges (2017).

escrita. Em conformidade com esse objetivo geral, compreendem-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os contextos em que a ausência de registro escrito do segmento analisado ocorre com mais frequência;
- Especificar as variáveis linguísticas e extralinguísticas relacionadas ao apagamento do grafema <r> em posição do coda silábica na escrita dos informantes deste estudo;
- Propor atividades de intervenção que minimizem a incidência do fenômeno em estudo nas produções escritas dos estudantes;
- Analisar os resultados obtidos após a intervenção didática proposta.

Os dados levantados para análise, neste estudo, foram retirados de duas produções escritas dos alunos do 5º ano de escolaridade de uma escola pública municipal de Duque de Caxias: uma produção espontânea (escrita livre de um texto – em que encontrados registros de verbos) e uma produção controlada (escrita de palavras através de um ditado mudo – para analisarmos o fenômeno em posição medial e final na palavra em não verbos), das quais participaram 22 alunos, sendo oito meninas e quatorze meninos.

As atividades de intervenção que foram propostas, após a análise dos dados, têm a finalidade de reduzir a incidência de apagamento do grafema referente à coda na escrita dos alunos e foram pensadas para abordar questões de consciência fonológica (CF) com o objetivo de aprimorar a capacidade de manipulação consciente das menores unidades que compõem as palavras escritas, pois, como veremos, a CF está ligada às capacidades de ler e escrever. Apresentamos, ainda, atividades para verificar se houve evolução na superação dos problemas encontrados.

A intenção do presente trabalho é, também, promover uma reflexão em torno do ensino de língua escrita, que é vista como uma prática social cada vez mais importante no cotidiano das pessoas. Conhecer sua natureza, organização e função deve ser o primeiro passo para os professores pensarem em uma mudança de postura diante do ensino dessa modalidade linguística, auxiliando os alunos a utilizá-la de forma mais proficiente.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos distribuídos da seguinte maneira: (1) o primeiro apresenta uma visão geral sobre o processo de alfabetização e a aprendizagem da escrita, buscando entender como historicamente

surgiu a escrita e traçando um panorama da alfabetização no Brasil e no município onde a pesquisa foi desenvolvida, além de discutir como a ortografia ainda é vista no quadro educacional do país e como o entendimento sobre a consciência fonológica pode contribuir para o processo de aprendizagem da escrita; (2) o segundo capítulo traz algumas considerações sobre a sílaba do português, os segmentos (consonantais e vocálicos) e a estrutura da sílaba, conceitos necessários para o entendimento de termos presentes neste trabalho; (3) o terceiro capítulo apresenta a metodologia presente neste estudo e traz as informações sobre a escola, os participantes e a descrição da coleta e a análise dos dados; (4) no quarto capítulo apresenta-se a proposta de intervenção e descrição das aulas seguido dos resultados obtidos após as atividades propostas; por fim, (5) o quinto capítulo é o das considerações finais.

## 1 ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A escrita é uma tecnologia (ONG, 1998, apud ROBERTO, 2016), é uma criação do homem para atender a uma necessidade. Hoje, podemos pegar alguns livros antigos e nos depararmos com palavras escritas de maneira não mais utilizada, grafias do tipo “pharol”, por exemplo. Podemos perceber que a ortografia das palavras de uma língua pode mudar ao longo dos anos, portanto, é uma convenção social. Dominar a escrita e as convenções ou arbitrariedades ortográficas é dominar uma tecnologia. Assim, neste capítulo, apresentamos um panorama de como se dá o processo de surgimento da escrita para que possamos entender como se dá o processo de aprendizagem da escrita pela criança, pois, de acordo com Cagliari (2009), o caminho percorrido pela criança até a escrita alfabética é parecido com o processo pelo qual a escrita passou desde a sua invenção; traçamos também alguns apontamentos sobre a norma ortográfica e o ensino de ortografia, além de trazeremos alguns conceitos sobre a consciência fonológica e seus níveis, importante para o aprendizado da língua escrita.

### 1.1. Surgimento e evolução da escrita

A escrita possui um valor indiscutível na história da humanidade. Sua utilização nas diversas situações da vida fez dela uma ferramenta fundamental para a comunicação, tornando-a indispensável, hoje em dia, pela necessidade da troca de informações, cada vez mais rápida, sobretudo no mundo tecnológico em que a sociedade moderna está inserida.

O surgimento e desenvolvimento da escrita representa o aperfeiçoamento no processo comunicativo do homem ao longo da história. Manifesta-se da necessidade que civilizações antigas tinham de organizar seu cotidiano, conforme explica Oliveira:

Elas surgiram pela necessidade de contabilização: quando um pastor saía com seu rebanho, ele 'desenhava', por exemplo, a figura de um boi e registrava, com tracinhos, ao lado da figura, o número de bois que ele estava levando para o pasto. Fazia a mesma coisa para os carneiros e ovelhas e, assim, ao final do dia, ele podia conferir o número de animais que ele estava trazendo de volta. Essa era uma escrita pictográfica, de caráter icônico, ou seja, o que se escrevia significava o objeto representado, e nada mais. Muitas escritas antigas tiveram esse caráter pictográfico e podem ser vistas, por exemplo, em algumas inscrições em cavernas e em parte da escrita hieroglífica do Egito Antigo. Esse tipo de escrita, embora útil, tinha limitações

muito sérias; afinal, nem tudo podia ser 'desenhado' (beleza, dor, norte, céu, azul, quente, luz, etc). Assim, esse tipo de escrita acabou evoluindo para um outro tipo de escrita, a escrita ideográfica (ou logográfica) (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Não podemos dizer com propriedade onde exatamente a escrita surgiu, pois sabemos que sua aparição se deu de maneira independente em diversas partes do mundo. O que podemos dizer é que o mais antigo sistema de escrita sabido atualmente é a escrita cuneiforme, criada na antiga Mesopotâmia, pelos sumérios. De acordo com Higounet:

[...] Depois de ter servido de notação à língua dos sumérios que viviam na Mesopotâmia nos milênios IV e III antes de nossa era, essa escrita se propagou em toda a Ásia anterior, onde se tornou o meio de expressão de línguas diversas (HIGOUNET, 2003, p. 29).

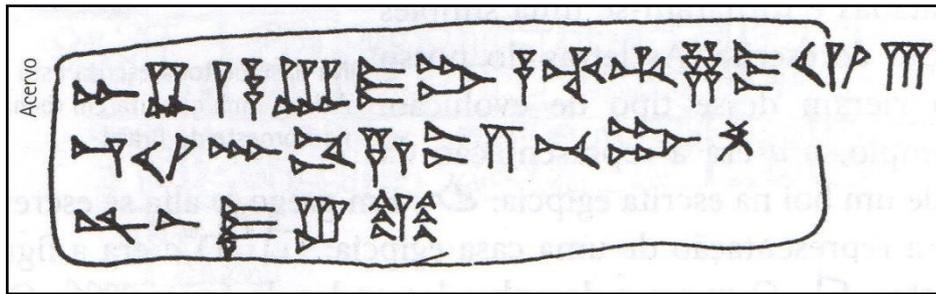
Higounet (2003) afirma que a escrita cuneiforme é assim chamada porque era feita com o auxílio de objetos que tinham forma de cunha. Os sumérios utilizavam como suporte para a escrita placas de argila. Quando queriam que seus registros fossem permanentes, algumas placas cuneiformes eram queimadas em um forno para que a durabilidade do que estava escrito fosse garantida.

A escrita em tabuletas de argila da primeira era suméria ainda não era cuneiforme, isto quer dizer que a escrita cuneiforme era analítica – os símbolos grafados nas tabuletas representavam palavras – e as primeiras aparições mostram as marcas no estágio semipictográfico em que quase se reconhece nos sinais o objeto representado. Aos poucos a escrita suméria foi evoluindo para se tornar cuneiforme:

Foi progressivamente, no decorrer de um longo período milenar, que a escrita suméria evoluiu para se tornar verdadeiramente cuneiforme por seu aspecto exterior e meio analítico, meio fonética por seu mecanismo interno. (HIGOUNET, 2003, p. 31)

Na figura 1, exemplo de alfabeto cuneiforme.

Figura 1 - Alfabeto cuneiforme



Fonte: Cagliari (2009, p. 94).

A escrita egípcia é também um dos mais importantes sistemas de escrita do mundo antigo. Chamada de hieroglífica, era igualmente uma escrita de palavras, mas que conservou o uso de sinais simbólicos, falantes e vivos. De acordo com Higounet (2003), os hieróglifos eram sinais sagrados considerados pelos egípcios a fala dos deuses (do grego *hieros*, “sagrado” e *glyphen*, “gravar”) e datam do início do terceiro milênio a.C.

Os mais antigos monumentos da escrita egípcia, as tabuletas de Ahâ, o primeiro rei da dinastia tinita, datam do início do terceiro milênio a.C. Inicialmente o sistema apareceu ali completamente constituído por caracteres empregados seja como ideogramas, seja como símbolos fonéticos. A partir da terceira dinastia, a escrita hieroglífica alcançou sua perfeição espetacular e desde então praticamente não variou até o fim de sua utilização do século III d.C. (HIGOUNET, 2003, p.38).

Os hieróglifos eram geralmente grafados na pedra, porém em alguns casos eram pintados a tinta em sarcófagos de madeira ou em papiro com traçado simplificado. A figura 2 traz um exemplo de escrita hieroglífica.

Figura 2 - Escrita hieroglífica



Fonte: Biblioteca Aloísio Magalhães<sup>2</sup> .

A escrita chinesa é o único dos antigos sistemas atualmente em uso. De acordo com Higounet (2003, p. 48), até mais que as escritas do antigo Oriente Médio, é o próprio tipo de escrita em palavras. Esse sistema é empregado até hoje por um quinto da população mundial, e há quatro mil anos sua evolução tanto interna quanto gráfica foram quase imperceptíveis. Para Oliveira:

Os chineses ainda mantêm a escrita ideográfica por uma simples razão: o que nós chamamos de chinês é, na verdade, um conjunto de línguas mutuamente ininteligíveis, mas que compartilham de uma escrita em comum. Explicando: sob o nome único de chinês, há na China, de fato, várias línguas diferentes, de tal maneira que os falantes de uma dessas línguas não compreendem os falantes das outras línguas; mesmo assim, todas essas diferentes línguas têm a mesma escrita. Desse modo, embora nem sempre um chinês consiga conversar com outro chinês, eles podem se entender escrevendo, já que a escrita é a mesma. Aliás, os ideogramas chineses são amplamente difundidos na Ásia, sendo utilizados não só na China, mas também no Japão e na Coreia (OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Na figura 3, podemos ver um exemplo de caracteres chineses, em grafias antiga e moderna.

<sup>2</sup> <https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/> Acesso em 14.01.2019

Figura 3 - Caracteres chineses



Fonte: Higounet (2003, p. 49).

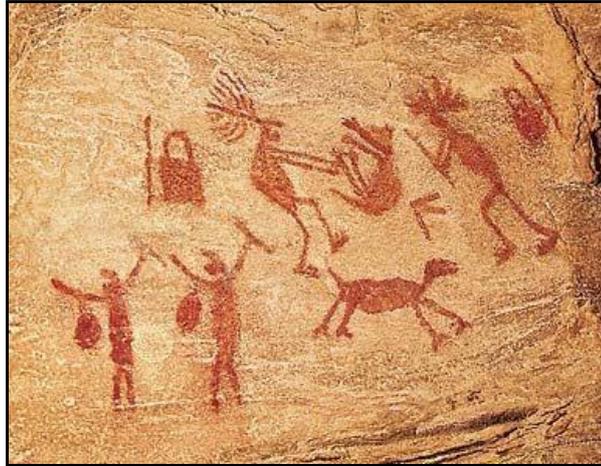
A primeira escrita fonética que se tem notícia foi atribuída aos fenícios, que buscaram reproduzir os sons da fala na escrita. Utilizaram para isso um conjunto de símbolos representando somente as consoantes, pois nas línguas semíticas as vogais não eram importantes.

De acordo com Cagliari (2009), até chegar ao alfabeto que usamos hoje, muitas mudanças aconteceram: os fenícios usaram vários sinais da escrita egípcia, reduzindo bastante a quantidade de caracteres onde cada um representava um som consonantal; ao juntarem as vogais, os gregos fizeram mais adaptações à escrita fenícia, ao combinar consoante e vogal, criaram o sistema de escrita alfabética que possui um inventário menor de símbolos e permite maior possibilidade de combinações de caracteres na escrita; os romanos fizeram outras modificações e, desta forma modificada, surgiu o sistema greco-latino que originou o nosso alfabeto.

Sem seguir uma ordem cronológica na linha de evolução de nenhum sistema de escrita específico, a história da escrita pode ser caracterizada por três fases diferentes: **pictórica, a ideográfica e a alfabética.** (CAGLIARI, 2009, p. 91)

A **fase pictórica** era caracterizada pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas para representar um objeto ou um conceito. Os pictogramas tinham um caráter icônico, eram representações dos objetos da realidade e não estavam associados a um som. Na figura 4, um exemplo de escrita pictográfica.

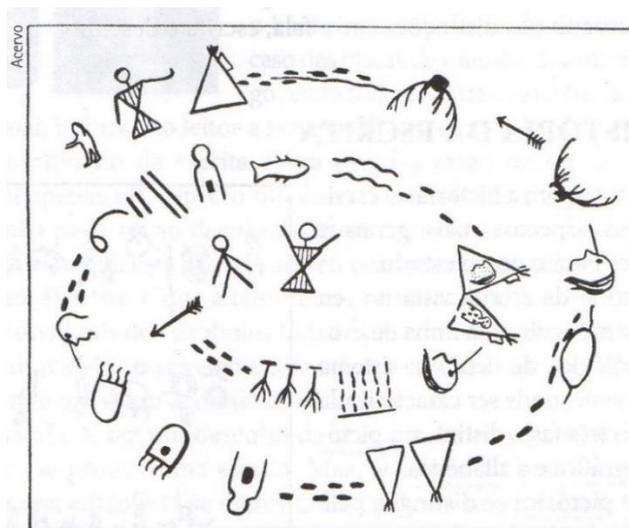
Figura 4 - Escrita pictográfica



Fonte: Biblioteca Aloísio Magalhães<sup>3</sup>.

Na **fase ideográfica**, a escrita se manifestava através de ideogramas – símbolos gráficos ou desenhos que representavam objetos ou ideias – e diferentemente dos pictogramas, não tinham caráter icônico e ao longo da evolução foram “perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução”. (CAGLIARI, 2009, p. 93). A escrita ideográfica está representada na figura 5.

Figura 5 - Escrita ideográfica.



Fonte: Cagliari (2009, p. 92).

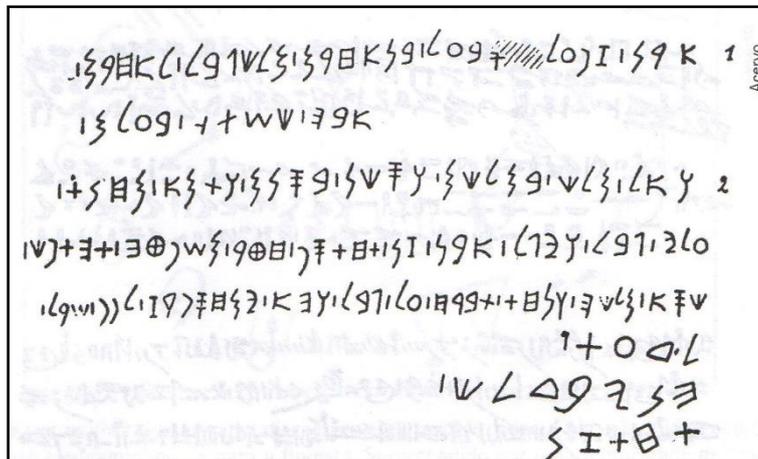
<sup>3</sup> <https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/> Acesso em 14.01.2019.

A **fase alfabética** caracterizava-se pelo uso de letras que tiveram origem a partir dos ideogramas que foram perdendo o valor pictórico e passaram a adquirir representação fonográfica, passaram a ter uma representação fonética. Os sistemas mais importantes, de acordo com Cagliari, são o semítico, o indiano e o greco-latino. O alfabeto russo provém do cirílico (grego) e o nosso alfabeto (latino) originou-se a partir do greco-latino.

O alfabeto passou por inúmeras transformações antes de se apresentar como conhecemos atualmente. Primeiramente surgiram os silabários que eram um conjunto “de sinais específicos para representar cada sílaba” e cada desenho que era usado referia-se às características fonéticas da palavra (CAGLIARI, 2009, p. 94)

Os sistemas de escrita pictográficos e ideográficos podem ter seus caracteres baseados na representação semântica que correspondam a unidades morfológicas, mas somente a escrita ideográfica pode ter sinais usados para representar sílabas, obtendo, assim, característica fonográfica. Temos a representação da escrita silabária na figura 6.

Figura 6 - Escrita silabária



Fonte: Cagliari (2009, p. 94).

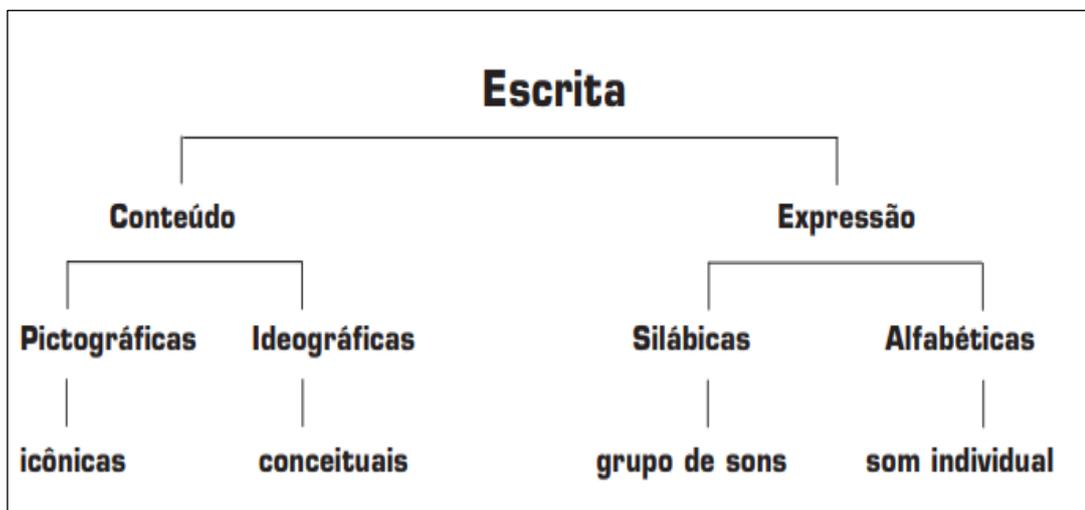
Para Oliveira (2005, p. 22-23):

A escrita ideográfica se diferencia da escrita pictográfica em dois sentidos: primeiro, ela passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, por extensão, qualquer conceito relacionado ao conceito original. [...] A segunda diferença entre a escrita pictográfica e a ideográfica é que a segunda não precisa mais guardar o caráter icônico. Assim, a semelhança entre a escrita e o objeto representado pode desaparecer. [...]

Toda língua humana se organiza em dois planos: O **plano do conteúdo** e o **plano da expressão**. O **plano do conteúdo** também pode ser chamado de **plano do significado** e está relacionado ao sentido daquilo que falamos. Já o **plano da expressão**, que também pode ser chamado de **plano do significante**, é baseado no significante e tem a ver com a maneira como veiculamos os sentidos.

Oliveira (2005) pontua que as línguas se organizam nesses dois planos, conteúdo e expressão; dessa forma, as escritas devem se ligar a algum deles (ou aos dois). A figura a seguir demonstra o desenvolvimento da escrita na história da humanidade.

Figura 7- Desenvolvimento da escrita



Fonte: Oliveira (2005, p. 22).

De acordo com Cagliari (2009), os sistemas de escrita baseados nos significados (escrita ideográfica), em geral, são constituídos por elementos pictóricos, iconicamente motivados pelos significados que querem transmitir, são dependentes de conhecimentos culturais e sua escrita não depende de uma língua específica, mas da habilidade linguística do leitor e da sua capacidade de ler o que está escrito; possuem significados mais abrangentes do que outros sistemas de escrita. São exemplos de escritas ideográficas os sinais de trânsito, os logotipos, a escrita dos números etc. Para Cagliari (2009, p.99), “a unidade semântica menor que esse sistema de escrita traduz é a palavra (morfema)”.

O sistema de escrita baseado no significante (escrita fonográfica) necessita fundamentalmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e

decifrado. Esse sistema depende essencialmente “da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada” (CAGLIARI, 2009, p. 99).

Para Oliveira (2005), o momento em que se passou a representar o plano da expressão e não mais o plano do conteúdo foi o marco na evolução dos sistemas de escrita. Estão sempre aparecendo novos significados e desaparecendo outros. Já os sons da língua são mais limitados e permitem diversas combinações. Os sistemas silábicos foram os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão. Nesse caso, uma palavra de duas sílabas seria representada por dois símbolos. Assim, teríamos em cada sílaba uma representação maior do que o som individual.

Quando, no plano da expressão, as escritas passaram a representar os sons individuais, foi o fim da evolução dos sistemas de escrita. Oliveira (2005) diz que

Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética, ou seja, cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja o alfabeto, representa um único som. Os alfabetos podem variar. Em português utilizamos o alfabeto latino; em russo se utiliza o alfabeto cirílico e o grego utiliza o alfabeto grego. O que define uma escrita como silábica não é a aparência dos símbolos ou letras que se utilizam, mas a natureza do elemento representado (OLIVEIRA, 2005, p. 24).

Os sistemas de escrita têm relação direta ou indireta com os sons de uma língua; com o tempo as línguas mudam, transformam a forma fônica das palavras e a escrita fica difícil de ler. Muitos sistemas ideográficos foram se reestruturando e acabaram absorvendo muitos elementos da escrita fonográfica. Porém, podemos notar que o contrário também acontece quando buscamos uma representação silábica, morfológica ou até que vá além disso, pela necessidade de simplificar o excesso de detalhes que a escrita alfabética produz, ou por buscar mais agilidade na escrita, principalmente hoje, com os aplicativos de mensagens instantâneas. É comum encontrarmos a escrita “blz” para ‘beleza’, “vc” para ‘você’ ou “tbem” para ‘também’. Certa vez, conversando com os alunos sobre essa característica de escrita usada nos aplicativos de mensagens, um deles relatou que algumas vezes sua mãe não entendia o que ele estava escrevendo, porque, segundo ele, ela não estava acostumada com o “jeito de escrever na internet”.

Consideramos importante ainda tecer algumas considerações sobre a natureza da escrita que usamos na nossa sociedade. Já pudemos perceber que o sistema de escrita da língua portuguesa não é totalmente alfabético.

A escrita que usamos em nossa sociedade não está resumida apenas ao que escrevemos em português. Observamos muitos símbolos que podem ser caracterizados como escrita pictográfica como os sinais de trânsito e os logotipos, por exemplo e que podemos ler.

No nosso sistema de escrita uma letra corresponde a um segmento fonético, isto quer dizer que as letras têm um uso alfabético. Segundo Cagliari (2009, p. 101), “As letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico. Ocorre, então, uma relação entre letra e sílaba”.

Utilizamos algumas vezes duas letras para representar um som (como em guerra); uma mesma letra para representar diferentes segmentos fonéticos (como em exame, táxi); letras que não representam nenhum som na fala (como hoje); um mesmo segmento fonético pode ser representado por mais de uma letra (como o [j] em chá, caixa). Temos ainda na língua sinais diacríticos: acento agudo, acento circunflexo, acento grave, til e, também, os sinais de pontuação que concedem valor especial a letras ou conjunto de letras.

É comum também o uso morfológico de letras, como observamos em abreviaturas ou siglas. Nesse caso, a relação estabelecida é entre letra ou grupo de letras e palavra ou morfema.

O caminho percorrido pela criança durante a alfabetização é, como dissemos anteriormente, bastante parecido com o processo de desenvolvimento pelo qual a escrita passou ao longo da história. Para expressar o seu pensamento, inicialmente a criança faz desenhos, do mesmo modo que as populações da antiguidade faziam os pictogramas. De acordo com Cagliari:

Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados... Elas também podem utilizar “marquinhos”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras (CAGLIARI, 2009, p. 91).

Acreditamos que, para compreendermos melhor as diversas questões que o aprendiz enfrenta durante o processo de aprendizagem da língua escrita, é importante conhecer como a escrita surgiu na história da humanidade, pois, a escrita é uma tecnologia, uma convenção; aprender a escrever é dominar essa tecnologia. A ortografia também é uma convenção, um produto construído pelo homem para

atender a uma necessidade. É preciso garantir a comunicação quando escrevemos e para que isso ocorra, é necessário compreender como está organizada a nossa ortografia. Ao professor cabe mediar os conhecimentos que os alunos já têm e os conhecimentos de que precisam para o domínio eficiente da escrita.

## 1.2. A aprendizagem da escrita pela criança

É interessante notar que, no início do processo de aprendizagem da escrita, a criança “tenta escrever fazendo rabiscos, em geral pequenos, e misturando linhas retas e curvas. Nem sempre faz o rabisco e depois o interpreta; às vezes tenta escrever algo que pensou. O resultado é uma escrita cifrada cujo significado só o autor conhece” (CAGLIARI, 2009).

Para Ferreiro (2017) as primeiras escritas infantis aparecem como uns rabiscos: linhas onduladas ou em zigue-zague, que podem ser contínuas ou fragmentadas, ou ainda podem surgir como uma série de linhas verticais, ou bolinhas.

Cagliari (2009), ao falar sobre a produção das garatujas pelas crianças, expõe que é interessante perguntar ao infante o que quer dizer o seu escrito e anotar as respostas a fim de acompanhar o seu desenvolvimento.

De acordo com Ferreiro (2017 [1985]), é importante considerar a escrita infantil observando os *aspectos construtivos* (o que a criança quis representar e os meios que foram utilizados para criar diferenças entre as representações) e não apenas os *aspectos gráficos* (a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante – da esquerda para direita; de cima para baixo – e as inversões e rotações dos caracteres individuais) dessas produções.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2017 [1985], s.p.)

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, descritas em *Psicogênese da língua escrita*, ajudam a esclarecer como o estudante realiza o processo de

aquisição<sup>4</sup> da escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) propõem uma outra maneira de ver a criança e entender seus erros - que antes eram vistos como absurdos -, como uma amostra do conhecimento que ela já tem e como um caminho para chegar ao acerto. Passa-se a valorizar a investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a entender os erros como amostras dos processos cognitivos e suas hipóteses de aprendizagem.

De acordo com Cagliari (2009, p. 104), a partir do momento em que “a criança desenha algumas letras agrupadas de forma aleatória, ela já possui uma ideia do que seja a escrita, ou seja, ela já sabe que se escreve com determinados sinais, mesmo que não saiba que esses sinais possuem uma ordem de colocação e significação”.

Conforme Weisz, nesse momento, a criança procura representar o que se imagina que seja a escrita.

Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização: a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa; 2 e, b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler” (WEISZ, 1988; apud PROGRAMA<sup>5</sup>...2001, M1U3T5, p.2).

No começo, a criança não faz claramente a distinção entre o conjunto de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético). Para Weisz (1988), ainda que a criança já entenda que para desenhar ela usará figuras e para escrever usará letras, a natureza do sistema alfabético ainda se mantém como um mistério que precisa ser desvendado.

Ainda antes de pensar a escrita como representação da fala, a criança elabora algumas hipóteses sobre como é a escrita e busca meios de construir um sistema que se pareça à escrita adulta procurando estabelecer diferenças entre as palavras através da quantidade, da posição e da variedade dos caracteres empregados para escrevê-las.

---

<sup>4</sup> Entendemos que a escrita se aprende por meio de um processo sistemático de conscientização metalinguística e sabemos que existe um debate sobre as diferenças entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”, mas não trataremos disso neste trabalho; usaremos os termos como adotados pelos autores.

<sup>5</sup> Disponível em [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf). Acesso em 12/03/2019.

A aprendizagem da escrita pressupõe um processo gradativo e contínuo e não acontece de um dia para o outro. É progressivo e, quando a criança descobre que a escrita representa a fala, começa a elaborar hipóteses que podem não se confirmar como verdadeiras, mas que são muito necessárias para o desenvolvimento e apropriação da escrita.

De acordo com Weisz,

A hipótese silábica é um salto qualitativo, uma daquelas "grandes reestruturações globais" de que nos fala Piaget. Um salto qualitativo tornado possível pelo acirramento das contradições entre as hipóteses anteriores da criança e as informações que a realidade lhe oferece. O que caracteriza a hipótese silábica é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora (WEISZ, 1988; apud PROGRAMA...2001, M1U3T5, p.3).

Nesta etapa, chamada de hipótese silábica, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) mais ou menos estáveis, surgindo a necessidade de estabelecer um critério de correspondência: as letras da escrita podem corresponder a outras partes da palavra, isto leva a supor que a quantidade de letras necessária para escrever uma palavra pode ter a ver com a quantidade de partes reconhecida na emissão oral.

De acordo com Ferreiro (2017 [1985]), um longo caminho é percorrido até a escrita alfabética. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos.

A criança já compreende que a escrita representa os sons da fala e percebe que a sílaba não pode ser tida como uma unidade (indivisível), mas que ela possui elementos menores. E a partir daí, está muito próxima da compreensão do sistema socialmente estabelecido.

Quando a criança é capaz de estabelecer relações entre letras e sons e toma consciência de que ela precisa grafar para cada som uma letra, ela alcançou a hipótese alfabética. Inicialmente poderíamos pensar que, ao chegar ao nível alfabético, a criança já não apresenta problemas na escrita, entretanto isso não se confirma, pois

A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. (CAGLIARI, 2009, p.101)

Logo, quando a criança chega ao nível alfabético, ela ainda não domina completamente o sistema de escrita. O que faz é organizar a sua escrita com base nas correspondências entre grafemas e fonemas.

É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética. (CAGLIARI, 2009, p.101)

Morais (2007) nos alerta que o estudante no nível alfabético, apesar de conhecer os aspectos conceituais do sistema de escrita, precisará, a partir daí, refletir sobre os seus aspectos convencionais e levando em consideração que estas convenções podem ser alteradas por acordo social sem que a natureza alfabética do sistema seja mudada.

De acordo com Cagliari (2009, p. 27), é papel da escola fazer os alunos perceberem que existem várias formas de falar, de acordo com os dialetos de cada um e que a representação dessas formas precisa ser a mesma para que não haja dificuldades na leitura entre os falantes dos diversos dialetos e que

Por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independentemente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto (CAGLIARI, 2009, p.27).

Apropriar-se do sistema de escrita do português não é uma tarefa tão simples, há relações muito complexas que se estabelecem entre os sons da fala e as letras da escrita. O processo de aprendizagem da escrita não é mecânico, como antes era suposto; percebemos que envolve processos mentais de construção, reconstrução, categorização, formulação e reformulação de hipóteses até a concretização dos conceitos.

Cabe ao professor compreender os caminhos que a criança percorre até a construção da escrita a fim de que disponha de conhecimentos estratégicos para ajudá-la a avançar mais rapidamente em cada estágio desse aprendizado e da ortografia. O processo de aprendizagem da ortografia é longo e precisa ser frequente nas aulas de língua portuguesa na escola. O professor, sobretudo da criança recém-alfabetizada, não deve e não pode criticar ou diminuir a sua produção textual e não deve e não pode esperar que a criança aprenda ortografia sozinha, sem auxílio e orientação.

### 1.3. Escrita e ortografia – a norma ortográfica do português

Cagliari (2009) pontua que o ensino de língua portuguesa, de modo mais geral, objetiva mostrar como é o funcionamento da linguagem humana e, de modo mais particular, o funcionamento do português: seus usos e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral em diferentes situações da vida. É fácil observar, no início do processo de aprendizagem da escrita que, em muitos casos, a criança se apega às formas fonéticas da língua em vez de fazer uso das formas ortográficas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apontar que a alfabetização se amplia com a ortografização, usa este termo para nomear o conhecimento da ortografia do português do Brasil e pontua que, para a construção desses conhecimentos, há algumas relações que são importantes:

- a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017, p. 91).

A aprendizagem da ortografia deve ser vista como um processo complexo que tem fundamental importância, não apenas na norma ortográfica, mas também nas características ligadas ao aprendiz quer sejam estas as suas habilidades, quer sejam estas as oportunidades de exposição à ortografia. Os avanços relacionados às áreas da psicologia cognitiva e da psicolinguística têm trazido contribuições para “uma compreensão de como o ‘encontro’ entre esses dois elementos, que ocorre através da interação mediada pelo professor, pode se dar de maneira mais satisfatória” (MORAIS, 2007, p.8). Contudo, o autor diz que, com base em dados de pesquisas e na sua própria experiência tanto em instituições públicas, quanto privadas, pouco mudou na forma de ensinar ortografia na escola. É necessário que esse quadro mude, porque fora da instituição escolar, a ortografia não só é cobrada, como o seu mau uso, ou desconhecimento, causa discriminação e exclusão social e também, nas salas de aula, a ortografia ainda é vista como tema de cobrança e até punição. A ortografia é o aspecto mais saliente na produção escrita. Textos são classificados como "bons" ou "ruins" por leigos (e por alguns professores também) de acordo com o grau de atendimento às convenções ortográficas.

De acordo com Morais,

A partir da década de 1980, observamos também, aqui e ali, um fenômeno preocupante: em nome do que julgamos uma má interpretação do construtivismo, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”, etc. Mas, no final de contas, continuaram cobrando dos aprendizes o que deixaram de ensinar (MORAIS, 2007, p. 12).

O autor acredita no ensino reflexivo da ortografia, para tanto, busca diferenciar o que pode ser aprendido por meio da compreensão, já que há regras, do que é, de fato, necessário ser memorizado. Tendo uma melhor compreensão sobre a norma ortográfica, os professores podem escolher os melhores caminhos para ajudar os alunos a aprendê-la de maneira mais eficiente, para que, conforme Góes e Smolka, as práticas educativas visem a uma produção textual significativa para a vida do sujeito escrevente de maneira que

As experiências com o escrever po[ssam] propiciar um aumento da competência comunicativa, da sistematização e organização do próprio conhecimento, da imaginação criadora e da incorporação de critérios lógico-verbais implicados na organização do discurso (GÓES e SMOLKA, 1995, p. 6; apud ROBERTO, 2016, p. 141).

Um indivíduo necessita compreender muitos aspectos do sistema alfabético – que o repertório de letras é fixo, que é necessário usar somente as letras convencionadas e que são usadas por pessoas que já sabem ler e escrever, que o que a escrita alfabética representa são os segmentos de sons das palavras e não os significados ou as características dos objetos que nomeiam sons, que é necessário uma ordem específica das letras nas palavras para que seja possível lê-las, dentre outras tantas especificações - para ser considerado alfabetizado. Uma tarefa que não é simples, portanto, para Morais (2010), se um escritor inexperiente escreve algo como *mininu* ou *caza*, ele já entendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, contudo ainda desconhece as restrições da norma ortográfica, algo “que é convencionalizado: arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida”.

A ortografia na escola tem sido usada mais como uma maneira de avaliar a escrita dos alunos do que como um tema importante a ser estudado nas aulas de língua materna. Quando ela é objeto de aula, as questões limitam-se a regras e atividades que pouco contribuem para a reflexão necessária.

Consideramos que é possível e necessário ensinar ortografia e que é papel da escola e do professor fazê-lo para que as questões ortográficas não comprometam a compreensão dos textos escritos pelos alunos e para que estes possam dominar as habilidades (de escrita e de leitura) necessárias para uma efetiva participação social.

Para conhecer e dar conta do funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, é preciso, antes de mais nada, perceber que existem relações complexas estabelecidas entre os sons da fala e as letras da escrita. Perceber esses sons, como se organizam nas palavras, em novas palavras, manipulá-los, envolve a consciência fonológica.

#### **1.4. A Consciência Fonológica**

Muitos estudos enfatizam que a aprendizagem da escrita, para ser efetiva e funcional, necessita do desenvolvimento de diversas habilidades. Dentre essas habilidades está a consciência fonológica.

Segundo Capovilla e Capovilla (2000, p. 85), a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como vão se tornando unidades identificáveis.

Morais (1989) define consciência fonológica da seguinte maneira:

A consciência fonológica se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (Cardoso-Martins, 1991, p. 103) e permite a identificação de rimas, de palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras. (MORAIS, 1989 apud FREITAS, 2004, p. 179)

Para Freitas (2004), o despertar da competência de Consciência Fonológica é significativa para a aquisição da escrita de uma língua alfabética, como o português. De acordo com pesquisas da autora, as crianças com quatro anos são capazes de responder a testes fonológicos, por exemplo, que abordam a identificação de rimas, através de uma consciência implícita.

Conforme Moojen e colaboradores, a consciência fonológica engloba diferentes níveis:

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (MOOJEN et al., 2003 apud FREITAS, 2004, p. 180).

#### **1.4.1. Os níveis de consciência fonológica**

Freitas (2004, p. 180) afirma que por envolver habilidades cognitivas diferentes, a consciência fonológica não deve ser entendida como uma entidade unitária, mas como um contínuo que se desenvolve em escalas ou em níveis hierarquizados. Desse modo, há o nível da sílaba; no interior da sílaba, há o nível intrassilábico e, por último, o nível dos fonemas.

##### **a) Nível da sílaba**

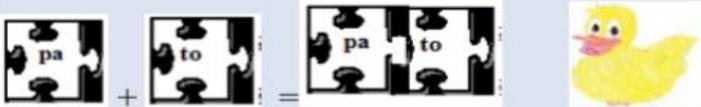
O nível das sílabas ou *consciência silábica* compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e possivelmente o mais simples caminho de segmentação sonora, trazendo pouca dificuldade à maioria das crianças. “Desde cedo, as crianças apresentam a habilidade de dividir uma palavra em suas sílabas oralmente, sendo um excelente indicativo de que possuem um nível de consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p. 180). Permite que o indivíduo desempenhe tarefas como *síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição*.

Nas tarefas de síntese, a pessoa consegue juntar sílabas e formar palavras. Na segmentação, é capaz de dividir as sílabas de uma palavra. Nas tarefas de identificação, é possível reconhecer a sílaba de uma palavra em outras. Na produção, consegue produzir uma palavra com a sílaba pedida. Na exclusão, é capaz de omitir uma sílaba solicitada. Já nas tarefas de transposição, é possível trocar a posição das sílabas de uma palavra resultando numa nova palavra.

Nas imagens abaixo, exemplos das tarefas explicitadas.

Figura 8 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência silábica

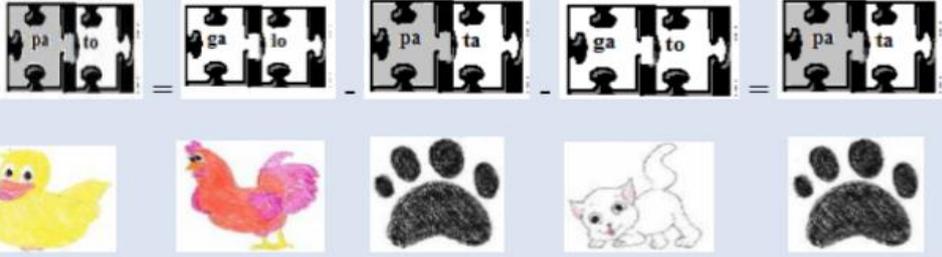
Síntese: juntar sílabas para formar palavras.

Ex.: 

Segmentação: separar de sílabas de uma palavra.

Ex.: 

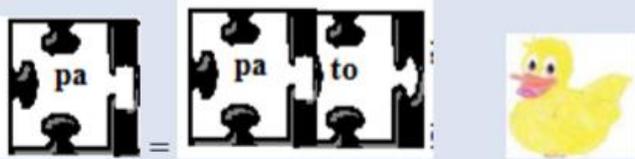
Identificação: identificar uma sílaba de um a palavra em outra palavra.

Ex.: 

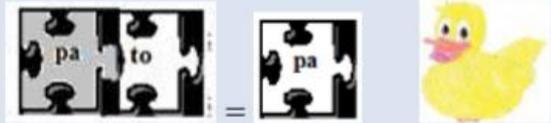
Fonte: Fonseca (2017).

Figura 9 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência silábica

Produção: citar de uma palavra que contenha a sílaba solicitada.

Ex.: 

Exclusão: retirar uma sílaba de uma palavra

Ex.: 

Transposição: trocar a ordem das sílabas para formar uma nova palavra.

Ex.: 

Fonte: Fonseca (2017).

## b) Nível intrassilábico

O nível intrassilábico corresponde à consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que o fonema individual, porém menores que a sílaba. Corresponde às unidades silábicas de onset (ataque) e rima (FREITAS, 2004, p. 181).

Quando desenvolvida, a consciência intrassilábica permite a realização de tarefas como identificação e produção. Essa habilidade diz respeito à capacidade de identificar o ataque de uma sílaba de uma determinada palavra em outras palavras e de repetir palavras com a mesma rima.

De acordo com Freitas (2004, p.181 - ênfase da autora), “Através da capacidade de identificar os sons finais são identificadas rimas (saber - poder) e a identificação de sons iniciais possibilita o reconhecimento de aliterações (**prato preto**)”. Desde cedo a criança percebe as rimas e as aliterações, pois fazem parte da sua vida e estão presentes em músicas, brincadeiras, livros.

A seguir, exemplos de tarefas de identificação e produção. O professor deverá fazer recortes, com elementos/palavras mais frequentes ou mais presentes no universo infantil, por exemplo.

Figura 10 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência intrassilábica

Identificação: reconhecer o ataque de uma sílaba de uma determinada palavra em outras palavras.

Ex.: 



Produção: citar palavras cujas rimas coincidem.

Ex.: 



Fonte: Fonseca (2017).

### c) Nível dos fonemas

O nível dos fonemas diz respeito à capacidade de dividir as palavras nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra, os fonemas<sup>6</sup>. Para isso, é preciso o reconhecimento de que uma palavra é um conjunto de fonemas (FREITAS, 2004, p. 182). É o nível mais complexo de segmentação da fala.

Alves explica que a consciência fonêmica

corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. O indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades. (ALVES, 2012, p. 29)

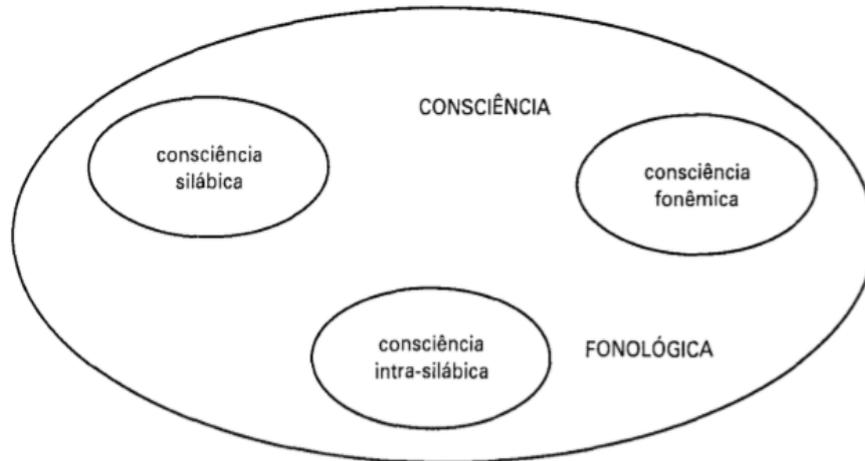
De acordo com Haase (1990, apud FREITAS, 2004, p. 182) “a consciência fonêmica é a habilidade de manipular conscientemente os segmentos. Ela emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados”. Realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, pois a criança está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons.

Freitas (2004) chama atenção para o fato de que existem pesquisadores que utilizam como sinônimos os termos consciência fonológica e consciência fonêmica, mas ressalta que a consciência fonológica é mais abrangente e compreende a manipulação de sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, enquanto a consciência fonêmica “está inserida nas habilidades metafonológicas, sendo a capacidade de identificar e manipular fonemas” (FREITAS, 2004, p. 183). Podemos visualizar essa distinção no esquema abaixo.

---

<sup>6</sup> Modernamente, a menor unidade na fonologia, capaz de mudar o significado de uma palavra, é o ‘traço distintivo’. Como a escrita alfabética raramente expressa essa unidade, para este trabalho e com fins de alfabetização, essa afirmação não chega a ser problemática.

Figura 11 - Níveis de consciência fonológica



Fonte: Freitas (2004, p. 183).

Figura 12 - Exemplos de tarefas para o desenvolvimento da consciência fonêmica

Síntese: juntar fonemas para formar palavras.

Ex.:  = LATA 

Segmentação: separar fonemas de uma palavra.

Ex.: LATA =  

Produção: citar de uma palavra que comece com o fonema solicitado.

Ex.:  =  

Fonte: Fonseca (2017).

Para Roberto (2016, p. 157) é necessário um ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade. O autor conclui que para sanar dificuldades de leitura é preciso que o aluno domine as “correspondências grafêmico-

fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita”).

Um leitor que tenha dificuldades em decodificar letras terá problemas em compreender a mensagem veiculada. Roberto (2016, p. 157) aponta que “tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização”.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, o que estamos analisando é representação (apagamento ou realização) do grafema <r> na posição de coda na escrita dos alunos do 5º ano do EF e as atividades elaboradas apoiaram-se no desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo na consciência intrassilábica, já que a coda é um segmento que pode não ser representado em alguns contextos sem causar prejuízos semânticos à construção em que figura.

## 2 PANORAMA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresentamos o quadro geral da alfabetização no contexto brasileiro. Apontamos os principais instrumentos oficiais de avaliação e traçamos um comparativo de desempenho entre o Estado, o Município e a Escola alvo de nossa pesquisa nessas avaliações. Apontamos, ainda, algumas mudanças metodológicas pelas quais a alfabetização passou.

### 2.1. Instrumentos de avaliação

O ensino de língua portuguesa tem sido bastante discutido por professores e estudiosos da área da educação, principalmente o que diz respeito à alfabetização, visto que há décadas se observa que nem todas as crianças, no interior da escolarização, estão alfabetizadas. Os órgãos oficiais têm dado bastante atenção a essa questão, contudo não notamos resultados expressivos.

Como Política Pública de Estado foi aprovado, em 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE<sup>7</sup>, que estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem ser atingidas em uma década. Em relação à alfabetização, foi inserida no PNE a meta 5, que prevê que todas as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental.

Com o objetivo de auxiliar no cumprimento da meta 5, foi estabelecido em conjunto com o governo federal, o Distrito Federal, os estados e os municípios, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2013 foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma das avaliações<sup>8</sup> que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) juntamente com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também chamada de Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), como uma das ações associadas ao PNAIC. O propósito da ANA é avaliar os alunos do Ciclo de Alfabetização da rede pública de

---

<sup>7</sup> O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, mas não como um projeto de lei, e era um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Sofreu uma revisão em 1965 e no ano seguinte. Em 1998 foi instituído como PL nº 4.155/98. Fonte: MEC.

<sup>8</sup> Na edição de 2019, o Inep deixou de usar os nomes ANA, Aneb, Anresc e Prova Brasil e todas as avaliações do sistema passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas de ensino.

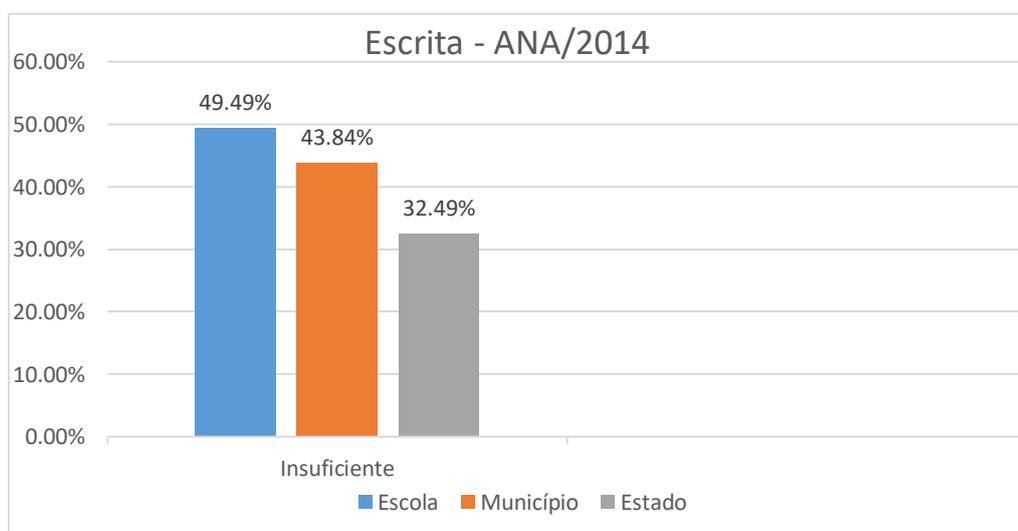
ensino, fornecendo dados sobre os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Essas avaliações, além de permitirem que as redes de ensino avaliem o desempenho dos estudantes e a educação ofertada, ajudam gestores educacionais a medir impactos de programas. Os resultados dessas avaliações servem como importantes norteadores para o aperfeiçoamento de política públicas educacionais.

## 2.2. Comparativo de desempenho nas avaliações

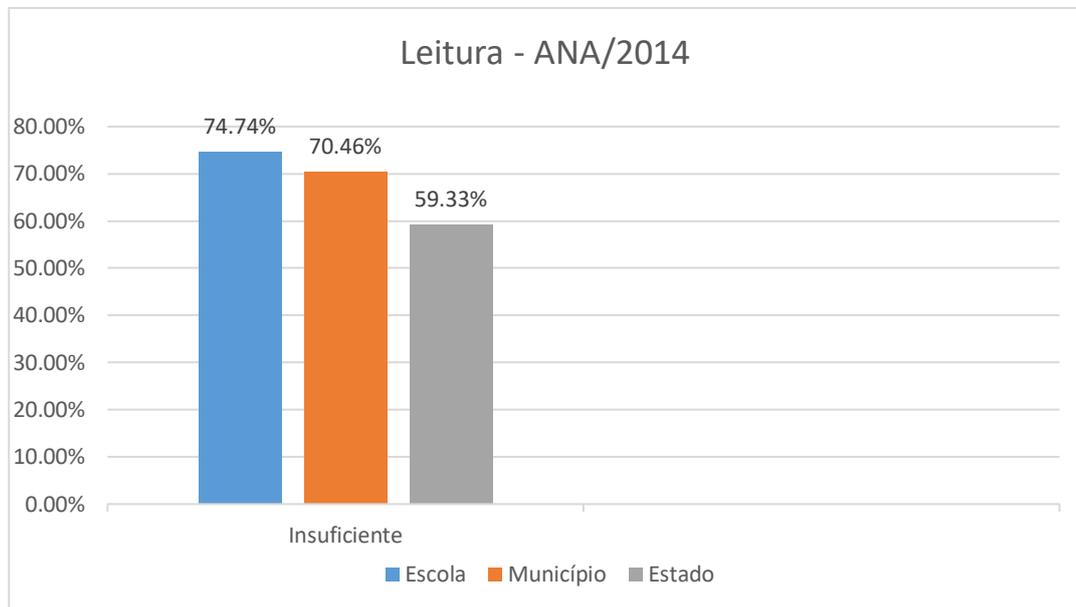
Os últimos dados fornecidos pelo Saeb (2016) mostram que o problema com a alfabetização ainda é grave. No Brasil, 54% dos alunos aparecem nos níveis considerados insuficientes em Leitura (nível 1 e nível 2) e 33% aparecem nos níveis insuficientes em Escrita (nível 1, nível 2 e nível 3). Já no município de Duque de Caxias, onde nossa escola está inserida, só encontramos os dados referentes ao ano de 2014 e os resultados são ainda alarmantes: o índice de alunos nos níveis mais baixos em Leitura e em Escrita era de 70,46% e 43,84% respectivamente. Na escola alvo de nossa pesquisa, situada no 2º Distrito do Município, 74,7% dos alunos apresentaram níveis insuficientes em Leitura e em Escrita o índice de insuficiência foi de 49,49%. Nas tabelas e gráficos abaixo estão os resultados de Leitura e Escrita do Estado, do Município e da Escola.

Gráfico 1 - Comparativo de desempenho entre o estado, o município e a escola em Escrita na prova ANA/2014



Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Inep/MEC.

Gráfico 2 - Comparativo de desempenho entre o estado, o município e a escola em Leitura na prova ANA/2014



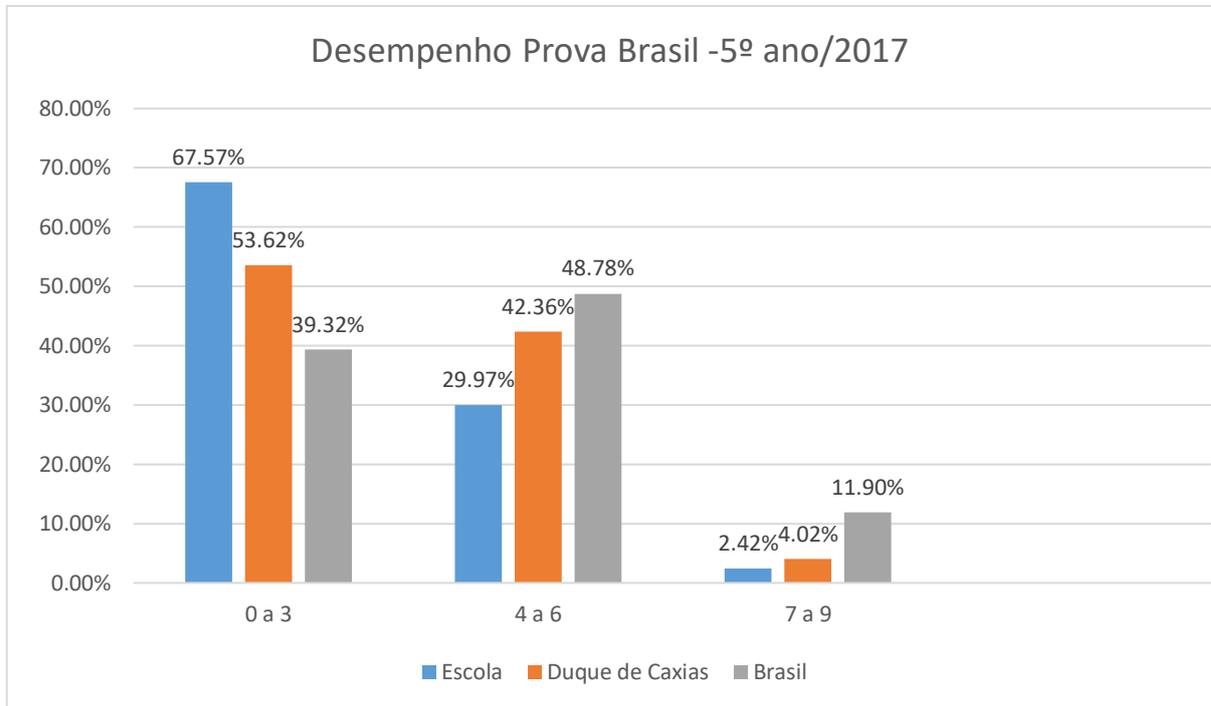
Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Inep/MEC.

O cenário em relação à Prova Brasil<sup>9</sup> também não é dos melhores. A avaliação tem como objetivo produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa – mais especificamente em leitura, e em Matemática – dando ênfase em resolução de problemas dos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, as extremidades finais do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, respectivamente. De acordo com a classificação do Ministério da Educação, os níveis de proficiência estão organizados em uma escala de 0 a 9, onde os níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes; os níveis entre 4 e 6, são de conhecimento básico; e de 7 a 9, adequado<sup>10</sup>. Abaixo, observamos o desempenho na avaliação, comparando os resultados do país, do município onde a escola alvo da nossa pesquisa está situada e da própria escola.

<sup>9</sup>Avaliação aplicada para os estudantes do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, que serve para verificar o rendimento das escolas públicas do País. Ele testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática.

<sup>10</sup> Insuficiente, Básico e Adequado foi a interpretação dada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, na divulgação dos resultados de 2017.

Gráfico 3 - Comparativo de desempenho entre o país, o município e a escola na Prova Brasil – 5º ano/2017



Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Inep/MEC.

O gráfico nos mostra índices alarmantes de desempenho em leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. No nível nacional, 39,3% dos estudantes obtiveram resultados insuficientes; 48,8% estavam no nível básico; e 11,9% atingiram um desempenho adequado. Em relação ao município de Duque de Caxias, 53,6% dos estudantes do 5º ano obtiveram um desempenho baixo na avaliação; 42,4% se situam no nível básico; e apenas 4% estão dentro do nível adequado para a etapa. Quando analisamos os resultados apresentados pela instituição escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, percebemos que os resultados são ainda mais dramáticos: 67,6% dos alunos com desempenho insuficiente; 30% no limite do nível básico; e apenas 2,4% com um desempenho adequado.

Diante do quadro apresentado, fica evidente que a alfabetização ainda é um desafio a ser superado no país. O avanço na escolarização não acontece a reboque de um avanço nos índices de alfabetização e letramento.

### 2.3. Práticas metodológicas em alfabetização

Documento dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhecem os problemas com relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas e discorrem sobre a necessidade da melhoria da qualidade da educação:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p.19)

Os PCN afirmam que desde o início da década de 80, recai sobre o ensino de Língua Portuguesa a discussão sobre a melhoria da qualidade da educação. É importante lembrar que até o início dos anos 80 havia uma outra perspectiva sobre esse ensino nas escolas.

Prevalencia, na escola, até os anos 1960, o ensino da língua materna sob uma perspectiva gramatical<sup>11</sup> que mantinha uma longa tradição de limitar o ensino de língua portuguesa à alfabetização. O público da escola, à época setores diversos da classe média, falante do dialeto de prestígio social, esperava da escola o (re)conhecimento das regras e normas gramaticais desse dialeto de prestígio.

Com a chegada das classes populares à escola, surgiu também a demanda de instrumentalização relativa à expansão industrial, dessa forma, foi introduzida na escola a qualificação para o trabalho a fim de “fornecer recursos humanos para o desenvolvimento industrial” (SOARES, 2017, p. 75), o que mudou os conteúdos curriculares: o objetivo era o uso da língua sob uma perspectiva instrumental e tecnicista, isto é, desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens.

---

<sup>11</sup> Entendida aqui como “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006. P. 16).

As ciências linguísticas como a Psicolinguística e a Análise do Discurso passam a questionar esse tipo de aprendizagem de língua materna, sobretudo da língua escrita, e veem o aluno como um “sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objeto do conhecimento” (SOARES, 2017, p. 76)

Com isso vem uma mudança na prática metodológica da alfabetização: a aprendizagem passa a ser vista como uma “progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto ‘língua escrita’” (SOARES, 2017, p. 77)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 20).

[...]

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.28)

Para os PCN, a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo de “aquisição da escrita alfabética”, mas como um processo que engloba o conhecimento das características discursivas da linguagem; o que torna o conceito de alfabetização e, naturalmente, as formas mais apropriadas de alfabetizar bem amplos. Não há, no país, um consenso entre os estudiosos da área sobre as formas mais eficientes de alfabetizar (MORAIS, 2006), principalmente em relação ao ensino da escrita.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), o domínio da língua é fundamental para a efetiva participação social do indivíduo. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, que é um direito inalienável de todos.

Diante das considerações feitas até o momento, parecem visíveis as lacunas relativas ao processo de alfabetização dos estudantes nas diversas esferas administrativas do país. Há muito debate no âmbito das pesquisas educacionais e nos contextos escolares sobre as propostas e programas oficiais projetados para tratar da questão tanto pela importância da alfabetização no que diz respeito à leitura e à escrita quanto pelos muitos problemas que a envolvem. Entre esses problemas, estão a falta de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, os parâmetros das avaliações nacionais oficiais para verificar essa aprendizagem nas escolas públicas, a maneira como os docentes alfabetizam (ou não), dentre outros fatores.

Conforme Magda Soares (2004), um olhar histórico sobre a alfabetização no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Mais uma vez, parece que o período atual é um desses momentos de mudança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, prevê, diferentemente de outros documentos referenciais para a alfabetização como o PNAIC, que a alfabetização das crianças seja antecipada para o segundo ano do ensino fundamental.

De acordo com a BNCC - que é um documento curricular de caráter normativo e já estava prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996) e no PNE - os dois primeiros anos do ensino fundamental devem ser dedicados a apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, para a BNCC (2017a, p. 88) alfabetizar é “trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. Há um caráter restritivo do conceito de "alfabetização" na BNCC. No documento, o aluno alfabetizado é aquele que se apropriou satisfatoriamente do sistema de escrita e desenvolveu um conjunto de conhecimentos sobre o sistema fonológico da língua. É necessária uma reflexão do tipo: será que isso é totalmente possível nos dois primeiros anos do ensino fundamental?

Há, então, uma discordância entre o que está exposto nos PCN e na BNCC sobre o que é alfabetização e as maneiras de se estabelecer o seu desenvolvimento nas salas de aula do país. Entretanto, para o que se propõe este trabalho, não nos aprofundaremos nessas questões. O que nos interessa é saber o que os documentos normativos estabelecem para a aprendizagem da escrita. A BNCC denomina “processo básico de alfabetização” a construção do conhecimento das relações

fonografêmicas, e segundo ela, esse processo “pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementar­á o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. (BRASIL, 2017, p. 91). Ou seja, a BNCC antecipou a alfabetização para o 2º ano e assinala que, no 3º ano, o processo avança com ênfase na ortografia.

### 3 A SÍLABA DO PORTUGUÊS

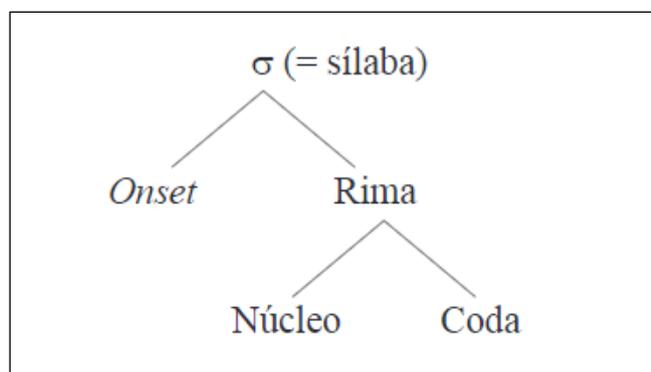
Neste capítulo, traçamos alguns apontamentos importantes para a compreensão de termos específicos encontrados neste estudo. Analisamos a sílaba e sua estrutura para compreender melhor as especificidades da posição de coda silábica no interior das palavras.

#### 3.1. A estrutura silábica do português

Neste estudo, é importante termos o conhecimento sobre o que vem a ser e como se estrutura a sílaba no português, pois estamos analisando o registro não convencional da coda silábica na escrita dos alunos. De acordo com Roberto (2016, p. 71), a sílaba “representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes”. Collischonn (2014), aponta a teoria autossegmental e a teoria métrica da sílaba como duas grandes teorias que explicam a estrutura interna da sílaba e diz que “as duas teorias fazem predições diferentes a respeito do relacionamento entre elementos no interior da sílaba” (in BISOL, 2014, p. 100).

Para os propósitos deste trabalho, trataremos apenas da teoria retomada por Collischonn proposta por Selkirk (1982) que, baseado em estudos anteriores, propõe que uma sílaba se compõe de ataque (*onset*) e rima; a rima consiste em núcleo e em coda. Qualquer das categorias pode ser vazia, exceto o núcleo. O esquema apresentado em seguida ilustra os constituintes silábicos.

Figura 13 - Os constituintes silábicos



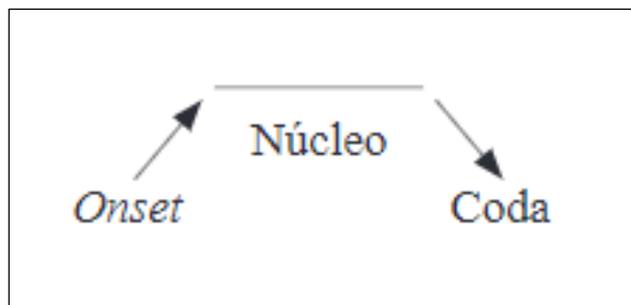
Fonte: Hora (2010).

O núcleo é o mais importante desses elementos e, como dito anteriormente, não pode ser vazio, por isso em toda sílaba há um núcleo (em Português, sempre uma vogal). De acordo com Pedrosa (2012) há um relacionamento entre o aspecto sonoro e a posição do elemento na sílaba.

O ataque é a posição inicial da sílaba e, por isso, a menos sonora, ou seja, ocupada, preferencialmente, pelas consoantes hierarquicamente mais baixas em relação à escala de sonoridade. A coda, por sua vez, é a posição de travamento silábico, sendo, na maioria das vezes, ocupada por consoantes mais sonoras e, para alguns teóricos, pela semivogal/glide (PEDROSA, 2012, p. 73; apud ROBERTO, 2016, p. 72).

Collischonn (2014) afirma que o elemento mais sonoro ocupará o núcleo da sílaba, enquanto os elementos menos sonoros ocuparão as margens (ataque e coda) e que, nas sequências de elementos ocupando ataque e coda, estas demonstram sonoridade crescente em direção ao núcleo. “Em qualquer sílaba, o elemento mais sonoro constitui o núcleo e é precedido/ seguido por elementos de grau de sonoridade crescente/decrescente” (BISOL, 2014, p. 109). A representação silábica pode ser expressa, em termos de sonoridade, da seguinte maneira:

Figura 14 - Representação silábica em termos de sonoridade

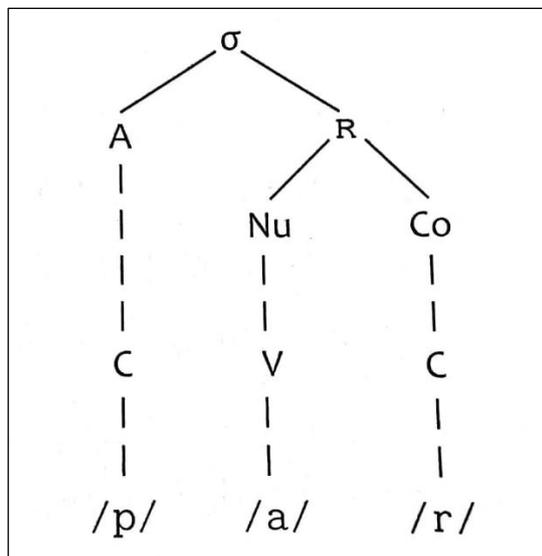


Fonte: Hora (2010).

A vogal compoendo o núcleo da sílaba faz com que as consoantes possam ocupar as posições anteriores e posteriores a ela. A consoante no final da sílaba é mais enfraquecida, por isso é mais passível de sofrer variação em qualquer posição na palavra. Esse enfraquecimento em coda pode levar, em alguns casos, à queda desse segmento, como no caso estudado aqui.

Na posição de coda estão mais presentes as nasais e as líquidas<sup>12</sup>, o que se explica pelo fato de a sílaba ser constituída por um acento, um pico e um declive, sendo o acento, segundo Roberto (2017, p. 72) “mais acentuado que o declive, devido a distância sonora entre o ataque e o núcleo ser maior do que entre o núcleo e a coda”. Podemos observar a estrutura da sílaba e os constituintes silábicos com o exemplo da palavra monossílaba “par”: a vogal /a/ compõe o núcleo; a consoante /p/ compõe o ataque; e a consoante /r/ compõe a coda da sílaba.

Figura 15 - Estrutura da sílaba



Fonte: Roberto (2017, p. 72).

### 3.1.1. Molde silábico

O molde silábico determina a quantidade de elementos permitidos na sílaba em determinada língua. No caso do português, não há acordo entre os estudiosos quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba possa ter, porque há diferentes análises fonológicas. Os padrões silábicos do português estão representados no quadro abaixo, apresentado por Collischonn.

<sup>12</sup> “Líquidas: conjunto composto de vibrantes (múltiplas e simples) e laterais”. (ROBERTO, 2017, p. 60). Vibrantes são produzidas quando a ponta da língua bate de forma rápida contra os alvéolos (caso da vibrante simples, o “r fraco” (caro); ou repetidas vezes (caso do como “r forte” (carro – na fala paulista, presente na fala de alguns locutores). Em boa parte dos dialetos brasileiros, o “r forte” se realiza como fricativa, também na coda. Laterais são segmentos para cuja produção o ar sai pelas laterais da língua, como em “bala” e “calha”, por exemplo.

Quadro 1 - Padrões silábicos do PB

V	<b>é</b>
VC	<b>ar</b>
VCC	<b>instante</b>
CV	<b>cá</b>
CVC	<b>lar</b>
CVCC	<b>monstro</b>
CCV	<b>tri</b>
CCVC	<b>três</b>
CCVCC	<b>transporte</b>
VV	<b>aula</b>
CVV	<b>lei</b>
CCVV	<b>grau</b>
CCVVC	<b>claustro</b>

Fonte: Bisol (2014).

Também para Bisol (1999), a sílaba se compõe de constituintes internos e pontua as seguintes informações:

- I. A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou / S/.
- III. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal (BISOL, 1999, p. 704).

O que é comum a todos os padrões, não importando a teoria, é a presença vogal (V), no núcleo silábico. Já para as posições de ataque e coda há diferentes possibilidades de preenchimento dessas categorias.

Para os propósitos deste trabalho, falaremos um pouco mais sobre a coda silábica, pois tomamos a representação deste elemento como objeto de nossa análise.

### 3.1.2. A coda silábica

A posição de coda no português pode ou não ser preenchida. De acordo com Lamprecht (2004), a língua portuguesa, “apesar de admitir rimas ramificadas, impõe

fortes restrições ao material segmental que está associado à coda, isto é, quando ela ocorre, o número de consoantes que podem ocupar essa posição é muito reduzido”. Nos padrões silábicos VC e CVC, somente /l, r, N, S/ são aceitas. Alguns autores entendem que os *glides*<sup>13</sup> também podem assumir essa posição. Lamprecht (2004) classifica cinco tipos de sílabas com coda simples e três tipos com coda complexa. A coda simples possui uma consoante e a coda complexa possui duas consoantes. Abaixo, exemplos dados pela autora dos tipos de sílabas.

Figura 16 - Tipos de sílabas com coda

Tipos de sílabas com coda	Exemplos
→ VC	<b>ar, ás, um, alto</b>
VCC	<b>instante</b>
→ CVC	<b>lar, parte, paz, pasta, gol, golpe, fim, canta</b>
→ CVVC	<b>mais</b>
→ CCVC	<b>três, frasco, trem, planta, flor, fralda</b>
CVCC	<b>monstro</b>
CCVCC	<b>transporte</b>
→ CCVVC	<b>claustro</b>

Fonte: Lamprecht (2004).

De acordo com Roberto (2017. p. 77), “ dada a característica débil de sua realização, a posição de coda está sujeita a forte variação, independentemente da posição da sílaba na palavra (inicial, medial ou final) ”, ainda que a variação seja mais acentuada na sílaba final. No quadro, observamos as possíveis ocorrências para a posição de coda.

<sup>13</sup> Também chamadas de semivogais, “são sons produzidos com uma abertura menor que a das vogais, mas maior que a das consoantes e nunca constituem centro silábico[...] No PB, há dois glides: [j] e [w]” (ROBERTO, 2017, p. 65).

Quadro 2 - Ocorrências para a posição de coda silábica

/l/		/r/		/S/		/N/	
medial	final	medial	final	medial	final	medial	final
fal.ta	jor.nal	car.ta	tu.mor	pas.ta	mas	cam.po	nu.vem

Fonte: Hora (1998).

O fonema /l/ tem diferentes possibilidades de realização em posição de final de sílaba, sendo as mais comuns [w], a vocalização do fonema /l/, como acontece na maioria dos dialetos do PB, e [ɫ], lateral alveolar (ou dental) velarizada (CRISTÓFARO SILVA, 2017), mais comum no Sul do Brasil. Assim, podemos ter, para a palavra “calça” realizações como ['kawɫsɐ], ['kaɫsɐ] e, ainda, segundo Hora e Pedrosa (2012) a realização de um rótico ['kaxsɐ].

Quanto ao arquifonema /S/, qualquer uma das realizações [s, z, ʃ, ʒ] pode ocorrer em posição final de sílaba. Roberto (2017) acrescenta que é possível a realização de um rótico ou o apagamento ([ 'lapɪ] para “lápiz”).

Em posição de coda, a nasal realiza-se de acordo com a consoante seguinte, quando essa for uma oclusiva; pode ser labial, dental, palatal e velar (BISOL, 2014). Para Câmara Jr. (1953, p. 69; apud BISOL, 2014, p.204), “a nasalidade pode ser considerada em si mesma um fonema consonântico, desde que estabeleça o travamento da sílaba nos moldes de vogal mais consoante”. Pode, ainda, ser interpretada como um arquifonema “marcado pela ressonância nasal, cuja realização depende do ambiente fonético”.

De acordo com Roberto,

Em palavras que terminam com ditongo nasal – ontem, amaram -, é comum o apagamento da semivogal e, por vezes, o alçamento da vogal desnasalizada, sendo muito produtivo em palavras terminadas em, “em” e formas verbais terminadas em “am”: “ontem” → [ 'õʒɫɪ] “amaram” → [a 'maru] (ROBERTO, 2017, p. 78).

A vogal, como núcleo silábico, pode ser precedida ou seguida de consoante. Na posição pós-vocálica, ou de travamento silábico, acontece o maior número de variações fonológicas no português do Brasil tendo, portanto, grande possibilidade de ser cancelada. Alvarenga e Oliveira (1997) analisando a canonicidade silábica do

português e a aprendizagem da escrita apontam que existem posições fortes e fracas no interior da sílaba, sendo a coda considerada como a posição mais fraca ou instável, sujeita a um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações de escrita, o que também foi observado nos dados levantados nesta pesquisa. Os autores concluem que existe uma forte correlação entre a instabilidade da posição de coda e a variação em sua representação escrita.

Lamprecht (2004) afirma que, em se tratando da consoante líquida não lateral (como em “porta”, “flor”), há muitas realizações do fonema em posição de coda, podendo ser produzida como uma vibrante “forte” ou “fraca”, a depender do dialeto. Em um estudo sobre a escrita da coda por pré-escolares, Cardoso et. al. (2010) observou que mais da metade dos grafemas foram omitidos e nos registros houve, ainda, substituições, atestando assim a complexidade da coda na linguagem escrita tal como observado na linguagem falada. Em relação às substituições, supõem dever-se às diferentes possibilidades gráficas para o registro da coda, o que explicaria o maior percentual de substituições nas nasais do que nas fricativas e vibrantes.

Segundo Roberto (2017), os róticos compreendem o conjunto composto no PB dos fonemas /r/ e /r/, as possíveis realizações do “r”, porém essa definição ainda necessita de coerência científica. Segundo o modo de articulação, englobam realizações de sons fricativos, retroflexos, vibrantes simples e múltiplas e aproximantes, podendo também ocorrer apagamento em diversos contextos linguísticos. De acordo com Callou, Moraes & Leite (1998), o apagamento do /R/ em posição de coda, em final de palavra, não é recente no português e já vinha sido registrado no século XVI, nas peças de Gil Vicente para caracterizar a fala dos escravos e foi se expandindo aos poucos a outros extratos sociais.

Atualmente, o apagamento do /r/ em final de palavra ocorre em todos os dialetos do PB e, como afirma Monaretto (1992), esse apagamento é mais comum em verbos do que em nomes, de acordo com estudo realizado no Rio Grande do Sul. De acordo com Bagno (2017),

O apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras, é mais frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas). Daí a impropriedade de usar grafias como CANTÁ, VENDÊ, SAÍ como representativas da “fala popular”, já que elas também caracterizam os falantes urbanos escolarizados (BAGNO, 2007, p. 148).

Conforme estudo realizado por Callou, Moraes e Leite (1998), na fala culta do Rio de Janeiro, a variação do /r/, em posição final de coda, vai de uma vibrante, alveolar ou uvular, a uma fricativa, velar ou glotal, chegando a seu apagamento total. Esse processo de enfraquecimento do fonema /r/ em final de palavra e, também, seu apagamento, leva à simplificação da estrutura silábica no PB (R à h à Ø; CVC à CV). Nesse estudo, os autores buscam verificar se a perda do R indica variação estável.

Os autores indicam que a perda do R é mais frequente nos infinitivos verbais e na primeira e terceira pessoas do futuro do subjuntivo que são marcados em português tanto pela presença do R final quanto pela tonicidade da sílaba que contém o segmento; o apagamento também é mais incidente na posição final em verbos e em não verbos. Esse comportamento em verbos confronta afirmações que alegam que o material fonológico que carrega informação morfológica tende a ser preservado nos processos de mudança.

Já em relação ao tamanho do vocábulo, nos nomes, praticamente não há perda em monossílabos; nos verbos, segundo os autores, o comportamento é neutro. Os resultados encontrados por Callou, Moraes e Leite (1998) apontam que o apagamento do /r/, entre os mais jovens, demonstra uma mudança caracterizada pela faixa etária e que é uma variação estável, não marcada pela classe social.

Analisando a produção escrita de alunos do Ensino fundamental II, Sene e Oranges (2017) verificaram que a manutenção do grafema <r> foi menos frequente do que seu apagamento na posição de coda silábica. Em um *corpus* de 420 ocorrências, encontraram 29,05% de manutenção do grafema e 79,95% de apagamento, concluindo que há interferência da fala na escrita, uma vez que os alunos, desconhecendo a inter-relação entre a fala e a escrita acabam transferindo para os seus textos escritos hábitos comuns da fala.

Como vimos, esse fenômeno é comum e está incorporado à fala da maioria dos brasileiros, o que torna comum, também, sua reprodução na escrita. Fato que exige uma intervenção sistematizada e direcionada para auxiliar na diminuição desse apagamento na escrita dos alunos e é o que nos propomos a fazer neste trabalho.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa é quantitativa e qualitativa<sup>14</sup>. Este estudo se caracteriza ainda como uma pesquisa-ação, cujo propósito é uma ação planejada, sob a forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987). A pesquisa-ação pode ser definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Desse modo, a pesquisa-ação procura a participação e a atuação das pessoas envolvidas, tanto pesquisadores quanto pessoas investigadas. Esse tipo de pesquisa parece ser, para a nossa realidade educacional, a opção mais acertada. Tendo em vista os diversos problemas que enfrentamos cotidianamente nas salas de aula, é necessário que o professor seja também um pesquisador para que, conhecendo melhor a sua realidade, possa transformar a sua prática.

Assim, o problema, neste estudo o apagamento do grafema <r>, é analisado e busca-se uma maneira de intervir e, ao menos, minimizar ocorrências representativas do fenômeno em questão.

### 4.1. A escola

A escola na qual realizamos a presente pesquisa se localiza em Duque de Caxias, município que se situa na Baixada Fluminense e integra a região metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o IBGE, a população estimada no Município para o ano de 2019 era de 919.596 habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH<sup>15</sup>, de acordo com o último censo, era de 0,711, fazendo o Município ocupar a 49<sup>o</sup> posição dentre os 92 municípios fluminenses, apesar de representar o 2<sup>o</sup> PIB do

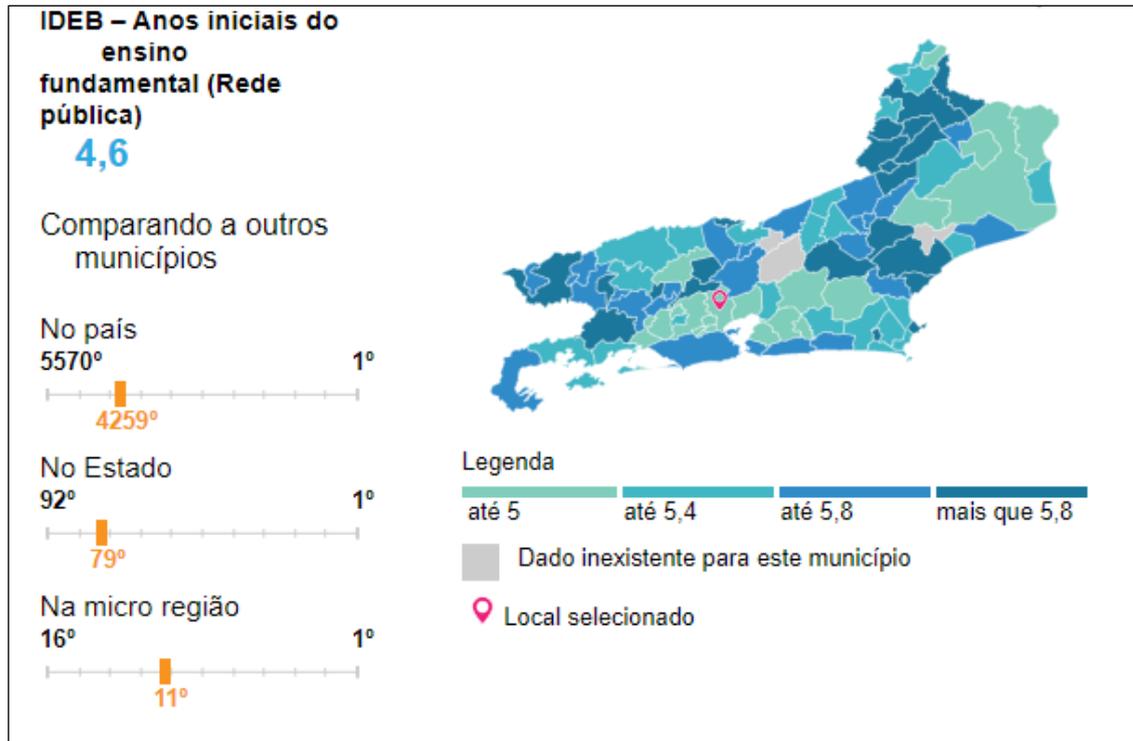
---

<sup>14</sup> Ao analisarmos as produções dos alunos e levantarmos os dados numericamente, estamos lançando mão de uma abordagem quantitativa. Quando observamos e buscamos explicar esses dados, usamos uma abordagem qualitativa.

<sup>15</sup> “[...] indicador que se utiliza de cerca de 200 indicadores de renda, educação e longevidade para criar um parâmetro de acesso a direitos básicos da cidadania como escola, saúde saneamento, emprego, serviços públicos etc.” (SILVA et al, 2015, p. 45).

Estado<sup>16</sup>. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de idade (em 2010) é de 96,1% e o Ideb da rede pública municipal nos anos iniciais (em 2017) obteve um índice de 4,6 pontos, abaixo da meta projetada, ocupando a 79º posição no Estado, como podemos verificar na figura abaixo.

Figura 17 - Ideb – Anos Iniciais da rede pública municipal de Duque de Caxias (2017)



Fonte: IBGE.

No quadro, vemos os índices de Ideb obtidos nos anos de 2005 a 2017 e as metas projetadas pelo governo federal para o município até o ano de 2021:

Quadro 3 - Ideb observado para o município de Duque de Caxias

Ideb observado						
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
3.3	3.7	3.8	4.3	4.4	4.5	4.6

Fonte: Inep.

<sup>16</sup> Fonte: CEPERJ.

Quadro 4 - Metas projetadas para o município de Duque de Caxias

<b>Metas projetadas</b>							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte: Inep

A escola alvo de nossa pesquisa localiza-se no segundo distrito do município, no bairro Vila São José. A localidade possui as características de áreas muito pobres: ausência de saneamento básico, ocupação de áreas marginais aos cursos de rios e carência de infraestrutura de maneira geral e sofre constantemente com a violência na comunidade. Alguns alunos da turma já relataram ter presenciado situações de extrema violência, inclusive no caminho para a escola.

De acordo com informações obtidas no Projeto Político Pedagógico da unidade, a comunidade é, em sua maioria, formada por nordestinos e descendentes de nordestinos que ocupam postos de trabalho em que é exigido pouca ou nenhuma escolaridade.

Quanto à estrutura física, a escola funciona em um prédio alugado de uma escola particular que deixou de existir em 2005. O prédio funciona em condições precárias, necessitando de obras com urgência, pois as instalações, sobretudo das salas de aulas, são insalubres: muita poeira, pombos e, até mesmo, ratos. As condições do mobiliário também deixam a desejar, pois faltam carteiras e, muitas vezes, é preciso verificar em outras salas se há mesas e cadeiras disponíveis para acomodar a todos os alunos.

A escola possui dois andares, um total de trinta e cinco salas, incluindo uma sala de professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da orientação educacional e pedagógica, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma despensa para a merenda, um refeitório, uma cozinha, pátio descoberto; possui, ainda, dois banheiros para alunos e dois banheiros para professores. As salas de aula, em sua maioria são médias e possuem portas e janelas (muitas já danificadas pelos próprios alunos), porém algumas em situação bem ruim: pisos esburacados, sem revestimentos e com muita poeira de cimento (como é o caso da sala em que os participantes da pesquisa tinham aulas). As condições da comunidade no entorno e da própria escola são precárias. Apesar das condições da unidade escolar, a direção e a orientação educacional buscam manter um relacionamento de muito

respeito tanto em relação aos professores quanto em relação aos alunos, demais funcionários, pais e responsáveis, estando sempre disponíveis para ouvir as demandas da comunidade escolar sempre que solicitadas.

A escola atende ao primeiro e segundo turnos e ao Ensino Regular noturno, nos níveis de Ensino Fundamental I e II e nas modalidades EJA – Educação de Jovens e adultos – e sala de Recursos. Atualmente a escola possui 1.333 alunos distribuídos da seguinte forma:

Quadro 5 - Quantidade de alunos no turno matutino

Ano de escolaridade	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
1º ano	2	50
2º ano	2	49
3º ano	3	77
4º ano	2	66
5º ano	2	66
6º ano	2	58
7º ano	2	64
8º ano	1	30
9º ano	1	38

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Quantidade de alunos no turno vespertino

Ano de escolaridade	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
1º ano	1	23
2º ano	2	51
3º ano	2	49
4º ano	2	60
5º ano	2	65
6º ano	2	64
7º ano	2	63
8º ano	3	73
9º ano	1	29

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Quantidade de alunos EJA - noturno

Etapa	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
Etapa I	1	34
Etapa II	1	36
Etapa III	2	54
Etapa IV	5	117
Etapa V	3	117

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos alunos matriculados, a escola atende, ainda, quatorze alunos no AEE 1 e quatorze alunos no AEE 2<sup>17</sup>.

O desempenho da escola nas avaliações oficiais, como relatados anteriormente (na seção 2.2), não é satisfatório. Na ANA, a escola apresentou índices baixos em leitura e em escrita (74,7% e 49,49% respectivamente) para a alfabetização e na Prova Brasil os resultados não são melhores, pois apenas 2,4% dos estudantes

---

<sup>17</sup> Consoante o MEC, o atendimento educacional especializado - AEE atende alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns do ensino regular, promovendo acesso e condições para uma educação de qualidade.

apresentaram um desempenho considerado adequado. Desse modo, as características relatadas anteriormente revelam o perfil geral da unidade escolar em que foi conduzido o presente estudo.

#### **4.2. Os participantes**

Escolhemos uma turma regular de 5º ano, porque desejávamos investigar como é a produção escrita e quais são os mais frequentes desvios ortográficos de alunos no período pós-alfabetização<sup>18</sup>. A escolha por essa escola se deu pelo fato de a professora-pesquisadora fazer parte do corpo docente e ser regente da turma em questão, o que viabiliza a aplicação mais efetiva das atividades diagnósticas e as de intervenção.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com faixa etária de 10 a 16 anos de idade, moradores da região onde a escola está situada. A escolha por estudantes nesse nível de escolaridade se deu devido à observação, em nossa prática docente, de uma parcela considerável apresentar muitos desvios ortográficos, sobretudo aqueles referentes à coda silábica, nas suas produções textuais.

A turma é composta por 32 alunos matriculados. Desse total, dois alunos são muito faltosos, dois não escrevem alfabeticamente, portanto não poderíamos analisar as suas escritas como a pesquisa exige, três não participaram de todas as propostas de levantamento de dados e intervenção e três não tiveram seus TCLEs<sup>19</sup> assinados. Assim sendo, 22 alunos participaram de todas as etapas da pesquisa, dos quais oito eram do sexo feminino e quatorze do sexo masculino.

Os alunos dessa turma são muito falantes e agitados, alguns apresentam problemas de indisciplina, mas no período de realização da intervenção didática, não ocorreram casos que necessitassem de auxílio externo à sala de aula. Assim, no quadro abaixo mostramos o perfil dos informantes em relação ao sexo e a idade. É importante salientar que 10 do total dos 22 participantes poderiam ser enquadrados num parâmetro de adequação entre idade/série (são 3 alunos com 10 anos e 7 alunos com 11 anos de idade); isto quer dizer que 45% dos alunos estão na idade

---

<sup>18</sup> Entendemos que a alfabetização é um processo contínuo que não se esgota ao fim do primeiro ciclo, mesmo assim, optamos por analisar as produções nesta etapa de escolarização por entendermos que os alunos possuem, dentro do esperado para a série, um maior domínio da língua escrita.

<sup>19</sup> TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

considerada adequada para o 5º ano de escolaridade, o que sugere que na turma participante da pesquisa encontramos alunos em estágios muito diferentes de compreensão das arbitrariedades do código escrito e isso se reflete em alguns resultados encontrados na análise dos dados.

Quadro 8 - Perfil dos informantes

<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nº de informantes</b>
Feminino	10	2
Masculino		1
Feminino	11	4
Masculino		3
Feminino	12	1
Masculino		2
Feminino	13	1
Masculino		4
Feminino	14	-
Masculino		1
Feminino	15	-
Masculino		2
Feminino	16	-
Masculino		1

Fonte: Elaborado pela autora.

### 4.3. A coleta dos dados

A primeira proposta para levantamento de dados ocorreu no ano 'anterior à realização da intervenção, em 2018, quando a turma estava no 4º ano de escolaridade. A professora-pesquisadora chegou à escola com o ano letivo já iniciado por outra professora, no mês de abril, o que gerou um pouco de resistência dos alunos, pelo fato de a professora anterior ser muito querida pela turma. Passado o período de adaptação à nova professora, demos continuidade ao trabalho e a professora-pesquisadora foi percebendo, observando as produções escritas dos alunos, muitos desvios ortográficos.

A partir dessa observação surgiu a vontade de analisar e intervir mais efetivamente nos problemas apresentados por esta turma. A fim de levantar dados e buscar um entendimento maior sobre os desvios na escrita dos estudantes, foi sugerida uma atividade de produção textual, já no 4º bimestre do ano corrente. A

proposta era que os alunos, após fazerem a leitura das imagens e a identificação das personagens e do tema da história (Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari), produzissem um texto escrito sobre o que ali estava sendo contado apenas com imagens. A tarefa foi explicada pela professora-pesquisadora que atentou para que não restassem dúvidas quanto ao que foi solicitado. A produção escrita foi proposta depois de alguns outros trabalhos realizados (leitura do livro “Nós” da mesma autora e confecção dos “nós” e “laços” de cada um, sinopse do livro “O amigo da bruxinha”, também de Eva Furnari e biografia da autora); portanto, estava de acordo com o que vinha sendo tratado nas aulas.

Após a produção textual, fizemos um levantamento dos dados pertinentes ao nosso estudo e notamos que o registro dos grafemas em posição final de sílaba, muitas vezes vinha sendo feito de maneira não convencional. Observamos ainda que esse registro era feito da seguinte maneira: troca de uma letra por outra (“feitiço” → *femtiso*), acréscimo de grafemas (“muito” → *muinto*) e apagamento de letras (“jogar” → *joga*). Como os dados elencados apresentaram muitas ocorrências de escrita não convencional e uma sequência didática única não seria efetiva para todos os casos, optamos por analisar os casos de maior incidência apresentados: o apagamento do grafema <r> em posição de coda silábica, tanto a medial quanto a final.

A professora-pesquisadora acompanhou a turma no ano letivo seguinte (quando foram para o 5º ano) a fim de continuar com a pesquisa a partir dos dados iniciais levantados. Como a turma mudou bastante (alunos saíram, outros alunos entraram e, ainda, alunos reprovados do ano anterior), foi necessário fazer mais um levantamento de dados. Assim, a segunda proposta foi que os alunos produzissem mais um texto, mas, desta vez, como a turma vinha estudando o sistema solar em outras aulas, com a temática “A vida em outro planeta”, em que os estudantes deveriam escrever como seria viver em outro planeta do sistema solar. Escolhemos, nesta etapa, a produção textual, porque percebemos que é uma atividade de produção espontânea, na qual o aluno tem mais liberdade para escrever e precisa pensar em uma série de fatores durante a escrita: o que vai contar, como vai contar, para quem vai contar, que palavras vai usar, assim, não fica atento apenas em como vai escrever as palavras, mas em outros fatores textuais e discursivos. Cabe ressaltar que foi uma produção livre em que a turma pôde escrever sem qualquer intervenção da professora. Percebemos que o problema permanecia, mesmo com a mudança da

turma inicial e continuamos focando o apagamento do grafema <r> em final de sílabas, o que era mais recorrente nos verbos (“falar” → *fala*; “conhecer” → *conhece*; “dormir” → *dormi*). Foram coletadas 22 produções textuais nesta etapa do trabalho.

Com o intuito de entender melhor como esse apagamento se dava em determinados contextos, que não fossem de infinitivo verbal, optamos também por uma atividade mais controlada: um ditado mudo, para que a escrita não sofresse a influência da fala da professora, o que poderia acontecer se fosse um ditado oral de palavras. O ditado nos possibilitou a escolha de palavras-alvo de acordo com alguns fatores previamente estabelecidos, o que nos permitiu verificar em que contextos o apagamento era mais incidente. Para isso, selecionamos algumas imagens para que registrassem os nomes, de acordo com os contextos que buscamos analisar. O ditado também foi realizado sem nenhum tipo de intervenção da professora. Para que não houvesse dúvidas sobre as imagens, fizemos uma leitura coletiva, em que a professora perguntava para a turma qual era a figura que estava na atividade. Foram onze palavras-alvo e onze palavras distratoras. Vale ressaltar que, nesta etapa de coleta de dados, não foi mencionado o nosso objetivo de analisar as produções dos alunos.

Desse modo, o material de análise constituiu-se de palavras registradas a partir de duas propostas: uma produção espontânea de texto e uma produção controlada de ditado, das quais participaram 22 alunos, com o objetivo de investigar como é a produção escrita da coda silábica pelos alunos do 5º ano escolar, etapa em que os alunos já possuem um maior domínio da língua escrita, mais especificamente o fenômeno do apagamento do grafema <r> e, ao final, propor estratégias e exercícios que minimizem tal fenômeno.

Todas as palavras analisadas encontradas nas produções dos alunos foram dispostas em planilhas e as porcentagens e gráficos apresentados foram calculados por meio do Microsoft Office Excel.

#### **4.3.1. As Variáveis**

Para a Sociolinguística, as variantes (linguísticas), que são formas alternantes, compõem a variável (linguística), que, na análise sociolinguística quantitativa, é considerada dependente. Essa pode ser influenciada por fatores (= variáveis) independentes. As variáveis independentes podem ser linguísticas (estruturais) ou externas (sociais).

De acordo com Mollica e Braga (2003, p. 11), “Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores de natureza social ou estrutural”. O fenômeno que estamos analisando é o comportamento gráfico da coda, que se compõe das seguintes variantes: zero (sem representação gráfica) e <r> (representação esperada).

Já as variáveis independentes são

fatores que condicionam nossa escolha entre uma ou outra variante, e que permitem ao linguista sugerir em que tipo de ambiente, tanto linguístico quanto extralinguístico, uma variante tem maior probabilidade de ser escolhida em detrimento de sua(s) “rival(is)” (COELHO, 2010, p. 166).

Essas variáveis independentes podem ser linguísticas e extralinguísticas. Neste trabalho analisaremos os seguintes contextos:

- Posição da sílaba: medial e final<sup>20</sup>;
- Consoante seguinte: plosiva e fricativa;
- Extensão da palavra: monossílaba, dissílaba, trissílaba / polissílaba;
- Tonicidade: tônica e não tônica.
- Classe de palavras: verbo e não verbo.

A variável extralinguística tem relação aos condicionadores externos ou sociais que são próprios à comunidade linguística. Como variáveis extralinguísticas consideramos:

- Sexo: masculino e feminino;
- Idade: 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 anos (Faixa I – 10 e 11 anos; e Faixa II – 12, 13, 14, 15 e 16 anos).

Com isso, esperamos ter um panorama sobre contextos com os quais os alunos possuem mais dificuldade no registro convencional do <r> em coda. Entendendo quais são esses condicionantes, podemos propor meios mais eficazes para auxiliar os alunos na reflexão sobre a escrita. Consoante Queiroz,

---

<sup>20</sup> Como os componentes da banca mencionaram, era possível analisar o fenômeno em dois tipos: coda interna e externa separadamente.

Em uma pesquisa que visa a observar criticamente e analisar o que está havendo na língua utilizada por indivíduos sociais é de suma importância que haja o confronto de variáveis extralinguísticas e, como o objeto de estudo da presente abordagem é a língua, também se faz necessário o confronto com as variáveis linguísticas para que os dados dos informantes sejam analisados de forma mais completa (QUEIROZ, 2016, p. 35).

#### 4.4. Análise da produção textual

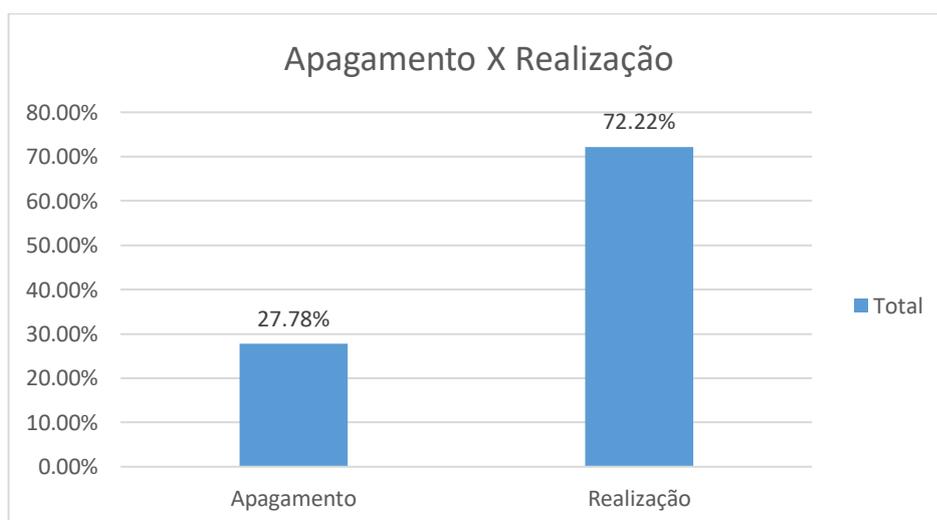
Nessa parte de nosso estudo analisamos os dados encontrados na produção textual dos nossos informantes. Encontramos 108 possibilidades de ocorrência (ver anexo A), das quais 30 foram de apagamento e 78 de escrita convencional. Nota-se com isso que o registro convencional do grafema <r> supera a ausência.

Indicaremos gráficos e tabelas para facilitar comparações ou uma melhor captura visual das diferenças. Em termos percentuais temos:

Tabela 1 - Apagamento do registro do grafema e realização do grafema na escrita em produção espontânea

Apagamento X Realização		Exemplos
<b>Apagamento</b>	30/108 – 27,78%	“enegia”, “Júpite”,
<b>Realização</b>	78/108 – 72,22%	“celular”, “farmácia”

Gráfico 4 - Apagamento e realização do grafema <r> em produção espontânea



Esse é um panorama bem geral sobre o apagamento e a realização nos dados coletados por meio da produção de texto na turma que serviu de alvo da presente

pesquisa. A partir de agora, analisaremos os condicionantes que podem favorecer o apagamento na escrita dos alunos investigados. Para isso, como citado anteriormente, analisaremos as variáveis extralinguísticas: sexo e idade e as variáveis linguísticas: classe de palavras, tamanho da palavra, consoante seguinte e tonicidade.

#### **4.4.1. Variáveis extralinguísticas**

##### **a) A variável sexo**

No que se refere à variável sexo, diversos estudos, pautados mais pela fala, apontam uma maior sensibilidade à norma de prestígio por parte do sexo feminino, não somente quando se trata da realização do R em posição de coda silábica. De acordo com Mollica (1998), as mulheres estão à frente em relação à aquisição de padrões de prestígio e à eliminação de forma estigmatizadas. Labov (2001) chama a atenção para o Paradoxo da Conformidade: "mulheres desviam das normas prescritas menos do que os homens, porém desviam mais do que os homens quando os desvios não são prescritos" (LABOV, 2001, p. 367). Para Alvarenga & Oliveira (1997),

[...]as mulheres/meninas são mais atentas do que os homens/meninos ao prestígio. Isto significa que elas abraçarão mais rapidamente as marcas de prestígio, mas significa também que elas reagirão mais fortemente a qualquer fenômeno estigmatizado. Este efeito aparece praticamente em todos os estudos sociolinguísticos feitos até hoje (ALVARENGA & OLIVEIRA, 1997, p. 122).

Neste trabalho, as afirmações anteriores não se confirmam. Em relação à variável sexo, o comportamento é diferente. Verifica-se que de 45 possibilidades de realização do segmento –r, os informantes do sexo feminino deixaram de registrar 18 vezes, o que resulta em 40,00% de casos de apagamento. Já os informantes do sexo masculino, das 63 possibilidades de registro, deixaram de realizá-la 12 vezes o que, em termos percentuais, equivale a 19,05% de ausências do grafema. Como demonstram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 2 - Apagamento X Realização do grafema &lt;r&gt; em produção espontânea por sexo

<b>Apagamento X Realização por sexo</b>		
<b>Sexo</b>	<b>Apagamento</b>	<b>Realização</b>
<b>Feminino</b>	18/45 40,00%	27/45 60,00%
<b>Masculino</b>	12/63 19,05%	51/63 80,95%

Gráfico 5 - Apagamento X Realização do grafema &lt;r&gt; em produção espontânea por sexo



### b) A variável idade

Em relação à variável idade, apresentamos um quadro geral sobre a ocorrência de apagamento e realização do grafema <r> de acordo com a faixa etária, mas é importante retomar que a quantidade de informantes de cada faixa etária não é equilibrada. Temos:

- 10 anos: 3 informantes;
- 11 anos: 7 informantes;
- 12 anos: 3 informantes;
- 13 anos: 5 informantes;
- 14 anos: 1 informante;
- 15 anos: 2 informantes;
- 16 anos: 1 informante.

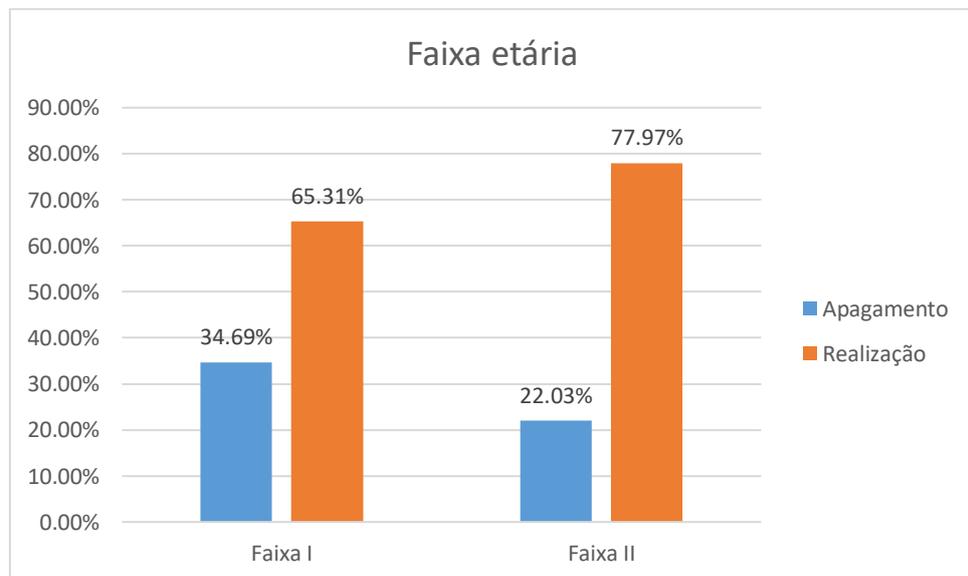
Mais da metade de nossos informantes (59,09%) estão em distorção idade/série, isto é, alunos que possuem dois anos ou mais acima da idade ideal para o ano de escolaridade em que estão. Desse modo, dividimos os alunos em duas faixas etárias em relação à distorção apresentada: Faixa I – sem distorção idade/série (10 e 11 anos); e Faixa II – com distorção idade/série (12, 13, 14, 15 e 16 anos). Abaixo, vê-se a tabela e o gráfico com os resultados apresentados.

Tabela 3 - Apagamento X Realização do grafema em produção espontânea por faixa etária

### Apagamento X Realização por faixa etária

Faixa etária	Apagamento	Realização
<b>Faixa I</b>	17/49 – 34,69%	32/49 – 65,31%
<b>Faixa II</b>	13/59 – 22,03%	46/59 – 77,97%

Gráfico 6 - Apagamento x Realização do grafema em produção espontânea por faixa etária



Dos dados analisados, encontramos 34,69% de apagamento e 65,31% de realização na produção dos alunos sem distorção idade/série; já os dados revelados pelos informantes da Faixa II (com distorção idade/série) mostram 22,03% de ausência de registro do grafema e 77,97% de realização. Os indivíduos que apresentam distorção idade/série apresentam índices mais baixos de grafias não convencionais. Isso significa que, apesar de estarem em defasagem do ponto de vista

da progressão escolar, eles parecem ter uma consciência um pouco maior das regularidades que atuam na relação entre fala e escrita.

#### 4.4.2. Variáveis linguísticas

##### a) Variável Posição da Sílabas na palavra

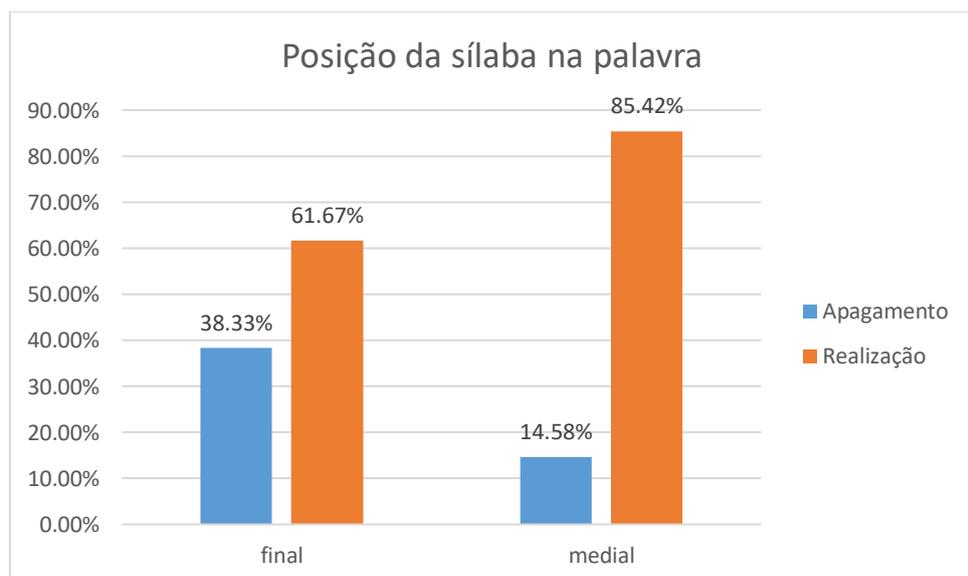
Analisamos aqui os casos de apagamento e realização do fenômeno de acordo com a posição da sílaba na palavra: medial e final. Constata-se que, quando tomamos o contexto de final de palavra, temos 59 possibilidades de ocorrência, destas 38,98% são de apagamentos contra 61,02% de realizações; quando consideramos a posição medial, temos 48 possibilidades de registro, destas 14,29% são de apagamentos e 85,71% de realizações.

Tabela 4 - Apagamento X Realização em produção espontânea por posição da sílaba na palavra

#### Apagamento X Realização por posição da sílaba na palavra

Posição na sílaba	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Final</b>	“falar”, “celular”	23/60 – 38,33%	37/60 – 61,67%
<b>Medial</b>	“irmão”, “Saturno”	7/48 – 14,58%	41/48 – 85,42%

Gráfico 7 - Apagamento X Realização em produção espontânea por posição da sílaba na palavra



Diversos estudos indicam que há maiores ocorrências de apagamento na fala do segmento –r na posição de coda em final de palavras, como os trabalhos de Mollica (2003) e Callou, Moraes & Leite (1998), entre outros. Na modalidade escrita, também neste trabalho, encontramos uma tendência maior ao apagamento do grafema <r> em final das palavras.

### b) Variável Consoante Seguinte

Analisamos, nesta parte do trabalho, o comportamento do fenômeno, em posição medial, diante de consoantes plosivas, fricativas e nasais. Na proposta de escrita espontânea, dos dados levantados de possibilidades de registro do grafema <r>, encontramos predominantemente o registro do segmento antes de consoantes plosivas. Consideramos como consoantes plosivas, para efeitos deste estudo, também as africadas surgidas em decorrência do processo de palatalização, pois se iniciam como plosivas. Das 48 possibilidades de registro encontradas, 36 foram diante de plosiva; 9 diante de nasal; 2 diante de consoante fricativa; e 1 registro diante de lateral<sup>21</sup>. Como encontramos apenas 1 ocorrência diante de consoante lateral, agrupamos com as nasais por serem soantes, conforme pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 9 - Ocorrências diante de consoantes plosivas, fricativas e nasais

Item	Consoante	Item	Consoante
aberta	plosiva	normal	nasal
acordei	plosiva	Perder	plosiva
curtir	plosiva	perderam	plosiva
divertida	plosiva	perfurei	fricativa
divertir	plosiva	perguntei	plosiva
dormir	nasal	perto	plosiva
energia	fricativa	porque (9X)	plosiva
farmácia	nasal	porta	plosiva
irmão (3X)	nasal	quarto	plosiva
Marcos	plosiva	Saturno (2X)	nasal
Marlene	lateral	transporte (3X)	plosiva
Marte (7X)	plosiva	verde (2X)	plosiva
mercado	plosiva	vermelho	nasal
Mercúrio (2X)	plosiva	<b>TOTAL: 48 itens</b>	

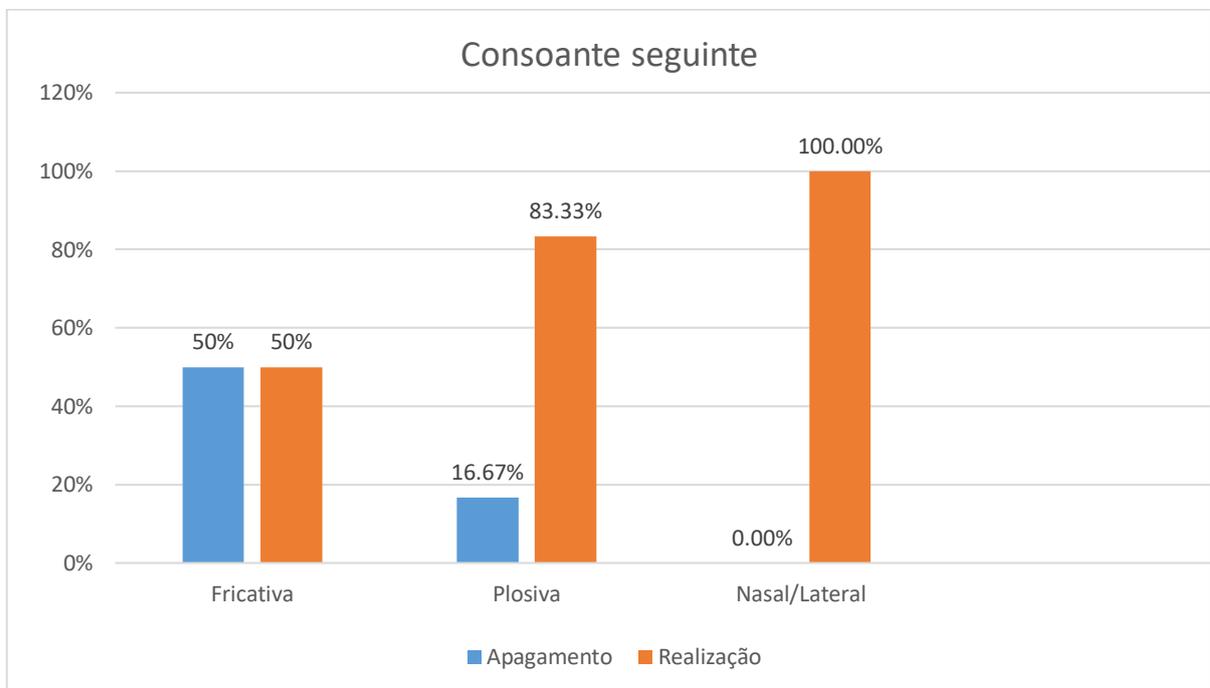
<sup>21</sup> O peso dessa variável será mais bem avaliado no ditado mudo, pois aqui o equilíbrio foi menor.

Tabela 5 - Apagamento X Realização em produção espontânea por consoante seguinte

**Apagamento X Realização por consoante seguinte**

Consoante Seguinte	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Fricativa</b>	“energia”	1/2 – 50,00%	1/2 – 50,00%
<b>Nasal/Lateral</b>	“irmão”/“Marlene”	0/10 - 0,00%	10/10 – 100,00%
<b>Plosiva</b>	“Mercúrio”	6/36 – 16,67%	30/36 – 83,33%

Gráfico 8 - Apagamento X Realização em produção espontânea por consoante seguinte



Encontramos mais possibilidades de registro diante de consoante plosiva. Diante de nasal/lateral, todas as possibilidades foram registradas de maneira convencional. Como a produção espontânea não trouxe muitos dados com fricativas, o ditado mudo poderá ser mais esclarecedor quanto à relevância dessa variável.

**c) Variável Extensão da palavra**

Quanto ao tamanho da palavra, analisamos as incidências de apagamento em palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas. Em um *corpus* de 108 palavras com incidência do fenômeno estudado, encontramos 13 monossílabos, 55 dissílabos, 38 trissílabos e somente 2 polissílabos. Verifica-se as ocorrências de

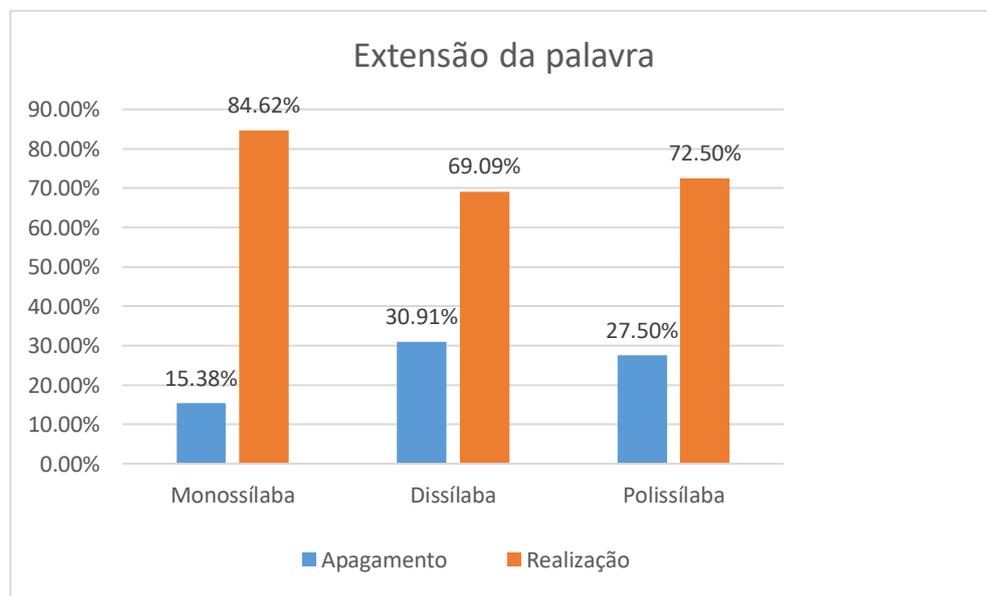
apagamento e realização convencional nos registros produzidos pelos alunos na tabela e também no gráfico apresentados abaixo.

Tabela 6 - Apagamento X Realização em produção espontânea por extensão da palavra

### Apagamento X Realização por extensão da palavra

Extensão	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Monossílabo</b>	“ser”, “lar”	2/13 - 15,38%	11/13 - 84,62%
<b>Dissílabo</b>	“Marte”, “melhor”	17/55 - 30,91%	38/55 - 69,09%
<b>Trissílabo</b>	“mercado”, “perguntei”	10/38 - 26,32%	28/38 - 73,68%
<b>Polissílabo</b>	“desrespeitar”, “divertida”	1/2 - 50,00%	1/2 - 50,00%

Gráfico 9 - Apagamento X Realização em produção espontânea por extensão da palavra

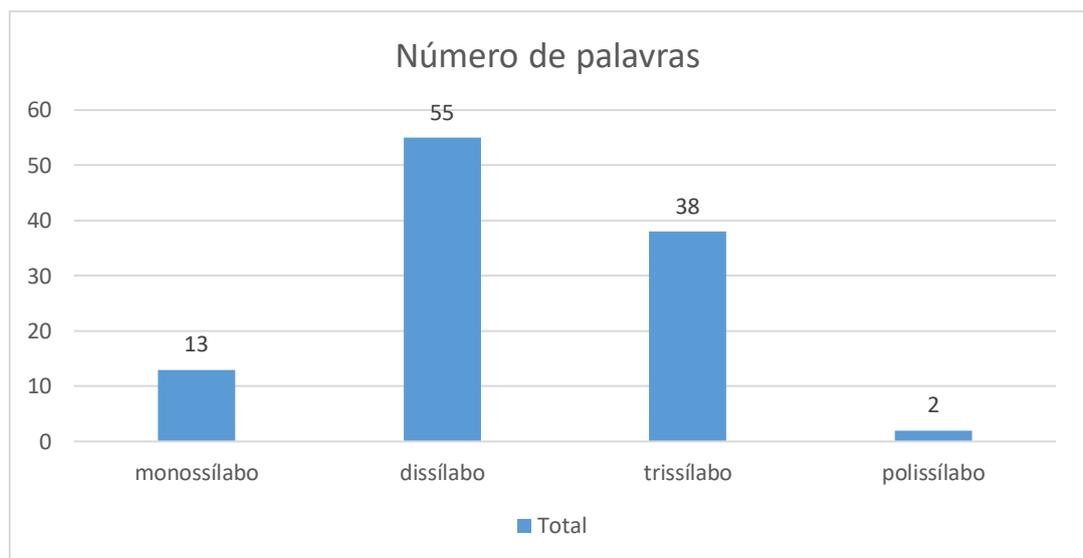


Em palavras monossilábicas, de um total de 13 palavras, houve 2 ocorrências de apagamento, representando 15,38%; em dissílabos, o maior número de palavras deste *corpus* (55 palavras), temos 30,91% de apagamento; já nos polissílabos (com

três ou mais sílabas), das 40 palavras encontradas, houve ausência de registro do grafema <r> em 27,50%.

De acordo com a tabela e o gráfico, observa-se que os dissílabos foram os que sofreram a maior incidência do fenômeno, contudo a porcentagem mostra que os polissílabos têm 50% de incidência. Assim, o contexto de maior incidência de apagamento do grafema está nos dissílabos, contrariando alguns estudos como os de Callou, Moraes e Leite (2002) que apontam que quanto maior o vocábulo, há mais chances de apagamento do segmento –r na fala e os de Queiroz (2016) que, âmbito da escrita, apontam maior incidência do fenômeno nas palavras trissilábicas. Os dados corroboram, no entanto, a afirmação de que os monossílabos favorecem a grafia da coda, conforme Damulakis e Queiroz (2016). Abaixo, vê-se o gráfico das quantidades de palavras encontradas neste estudo por sua extensão.

Gráfico 10 - Número de palavras do corpus por extensão em produção espontânea



#### d) Variável Tonicidade da palavra

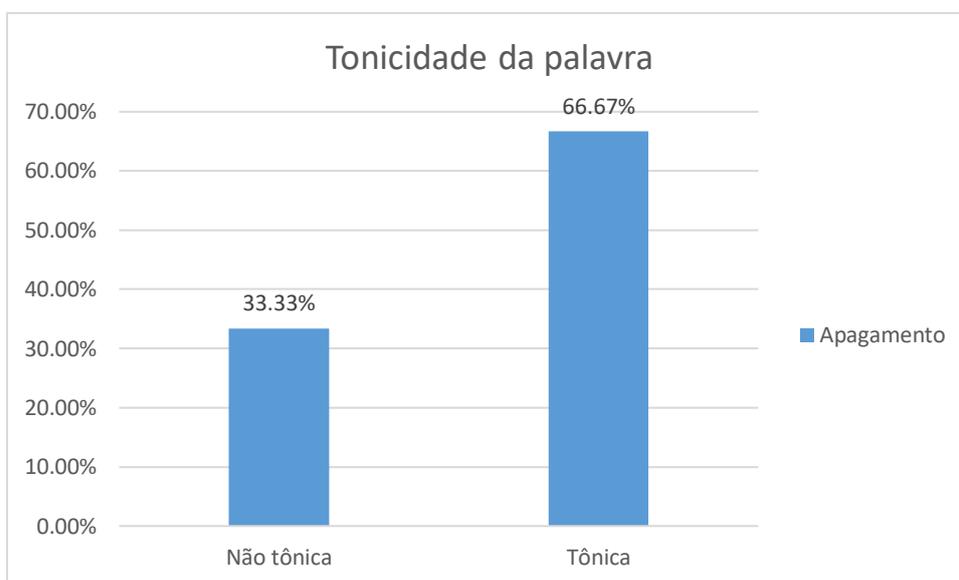
Em relação à tonicidade da palavra, analisamos se as ocorrências do fenômeno em estudo acontecem quando o grafema <r> em coda se encontra em sílaba tônica ou não tônica. Do total de apagamento (30 palavras), encontramos os seguintes dados:

Tabela 7 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade da palavra

**Apagamento por tonicidade da palavra**

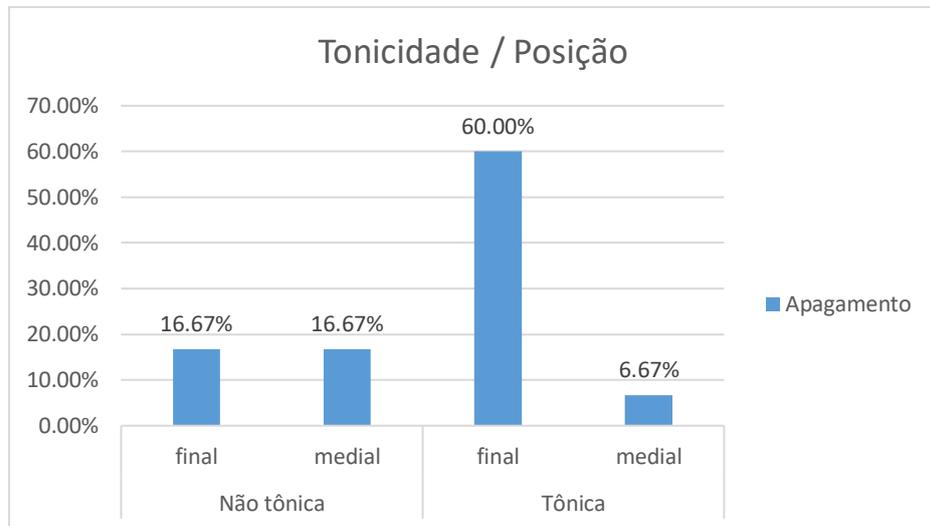
Tonicidade da palavra	Exemplos	Apagamento
Não tônica	“acordei”	10/30 – 33,33%
Tônica	“celular”	20/30 – 66,67%

Gráfico 11 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade da palavra



Quando cruzamos os dados de apagamento de grafema <r> nos contextos de Tonicidade e Posição da sílaba na palavra, verifica-se maior incidência do fenômeno nas sílabas tônicas em posição final de palavra, conforme ilustrado pelo gráfico 12.

Gráfico 12 - Apagamento em produção espontânea por tonicidade em relação à posição da sílaba na palavra



#### e) Variável Classe da palavra: verbo e não verbo

Das 108 possibilidades de registro, 66 foram da classe “Não verbo”, o que corresponde a 61,11% dos dados e 42 foram da classe Verbo, o que corresponde a 38,89% dos dados analisados, conforme tabela abaixo:

Tabela 8 - Ocorrências em produção espontânea por classe da palavra

#### Ocorrências por classe da palavra

Classe da palavra	Exemplos	Nº de palavras	Porcentagem
<b>Não verbo</b>	“favor”, “Mercúrio”	66	61,11%
<b>Verbo</b>	“morar”, “conhecer”	42	38,89%

Quando analisamos o apagamento e a escrita convencional do grafema <r> de acordo com a classe das palavras, nota-se, como exposto na tabela 9, maior incidência de apagamento quando a classe da palavra é verbo. De acordo com Bagno (2007), o apagamento do /r/ em final de palavras ocorre principalmente em final de verbos no infinitivo e caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Em conformidade com a afirmação de Bagno, Cagliari (2009) atesta que os alunos não escrevem o r, por não haver som correspondente na sua fala. Isso tanto em verbos quanto em não verbos.

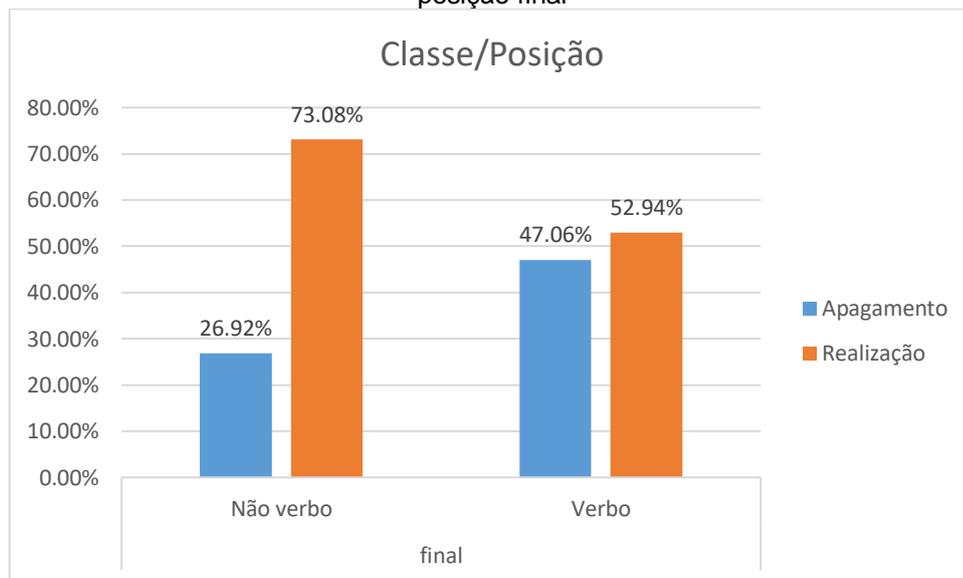
A tabela e o gráfico abaixo demonstram o apagamento e a realização do *corpus* deste trabalho com a classe “Não verbo” e com a classe “Verbo” em posição final de palavras.

Tabela 9 - Apagamento X Realização em produção espontânea por classe da palavra em relação à posição final

**Ocorrências por classe da palavra em posição final**

Classe da palavra	Apagamento	Realização
<b>Não verbo</b>	7/26 – 26,92%	19/26 – 73,08%
<b>Verbo</b>	16/34 – 47,06%	17/34 – 52,94%

Gráfico 13 - Apagamento X Realização em produção espontânea por classe da palavra em relação à posição final



Conforme observado, em final de palavras, a classe dos verbos é a que mais tem incidência do fenômeno em estudo. São 47,06% de apagamento contra 52,94% de escrita convencional. Na classe não verbo temos mais realizações: 73,08% contra 26,92% apagamentos, o que confirma os estudos já realizados que atestam maior índice de apagamentos nos infinitivos verbais.

#### 4.5. Análise do Ditado Mudo

Nesta parte do trabalho, trataremos da análise dos dados de uma atividade controlada, um ditado mudo<sup>22</sup>, comparando com os dados encontrados na produção espontânea, o texto livre. Para a realização da atividade de ditado mudo, escolhemos 11 palavras-alvo que serão analisadas a partir das variáveis extralinguísticas e das variáveis linguísticas, assim foi feito na produção de texto. Para o ditado mudo, selecionamos algumas imagens para que os alunos escrevessem seus nomes, sem nenhum tipo de intervenção da professora. As palavras foram escolhidas de acordo com os critérios seguintes para coda medial:

Variáveis:

A- Tamanho → 1.dissílabo; 2.trissílabo/+

B- Consoante seguinte →1.plosiva; 2.fricativa

C- Tonicidade → 1.tônica; 2.não-tônica

Quadro 10- Variáveis para coda medial

Consoante Seguinte			
Fricativa	Plosiva		
<i>garfo</i>	<i>circo</i>	Tônica	Dissílabo
<i>torcer</i>	<i>jardim</i>	Não-tônica	
<i>árvore</i>	<i>repórter</i>	Tônica	Trissílabo
<i>morcego</i>	<i>martelo</i>	Não-tônica	

Fonte: Elaborado pela autora

E para coda final, analisamos a variável Tamanho.

Quadro 11- Variável para coda final

<i>flor</i>	Monossílabo
<i>colar</i>	Dissílabo
<i>açúcar</i>	Trissílabo

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>22</sup> O ditado mudo é uma atividade em que os alunos recebem apenas imagens para que escrevam os nomes.

Desse modo, nosso *corpus* da atividade controlada é formado por palavras cuja representação do grafema <r> pode ocorrer em coda medial (circo, jardim, garfo, torcer<sup>23</sup>, repórter<sup>24</sup>, martelo, árvore e morcego) e em coda final (flor, colar e açúcar). Dessa forma, pudemos verificar em que contextos o apagamento é mais incidente. Selecionamos, ainda, 11 palavras distratoras para que os alunos não percebessem nossa intenção. Participaram desta etapa do trabalho 22 alunos que escreveram as mesmas 11 palavras. Foi excluído da análise o item de um aluno, que, na imagem para a qual esperávamos que ele escrevesse “jardim”, escreveu “flor”.

Contamos, então, com 241 possibilidades de registro do grafema <r> em coda silábica. Consideramos como realização no contexto controlado, nesta análise, três ocorrências em que em que os alunos realizaram troca de grafema, porque consideramos que eles perceberam que havia um elemento em final de sílaba, ainda que não o tenham registrado convencionalmente, demonstrando desenvolvimento de consciência fonológica, que recuperaremos mais adiante, nas atividades de intervenção. A seguir, tabelas com dados de apagamento e realização nos contextos espontâneo e controlado.

Tabela 10 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo

<b>Espontâneo</b>	
<b>Apagamento</b>	30/108 – 27,78%
<b>Realização</b>	78/108 – 72,22%

<sup>23</sup> Com exceção da variável Classe de Palavras, pois o *corpus* foi formado predominantemente por não verbos e, para efeito do contexto: extensão - dissílaba; consoante seguinte - fricativa; e tonicidade - não tônica, buscamos uma imagem que representasse a ação de “torcer”.

<sup>24</sup> As palavras “torcer” e “repórter”, apesar de terem dois contextos (posição medial e final), foram consideradas em apenas um (posição medial), porque era o que precisávamos para controlar as variáveis linguísticas consoante seguinte, quantidade de sílabas e tonicidade. Se contássemos também no contexto de posição final de palavra, talvez a amostragem ficasse um pouco assimétrica para um contexto controlado. Por isso optamos por não as considerar na análise, mas deixamos aqui os resultados encontrados.

Das 22 possibilidades de registro do grafema <r> em posição final na palavra “torcer” e na palavra “repórter”, encontramos:

“torcer” – apagamento: 14 – 63,64%  
– realização: 8 – 36,36%

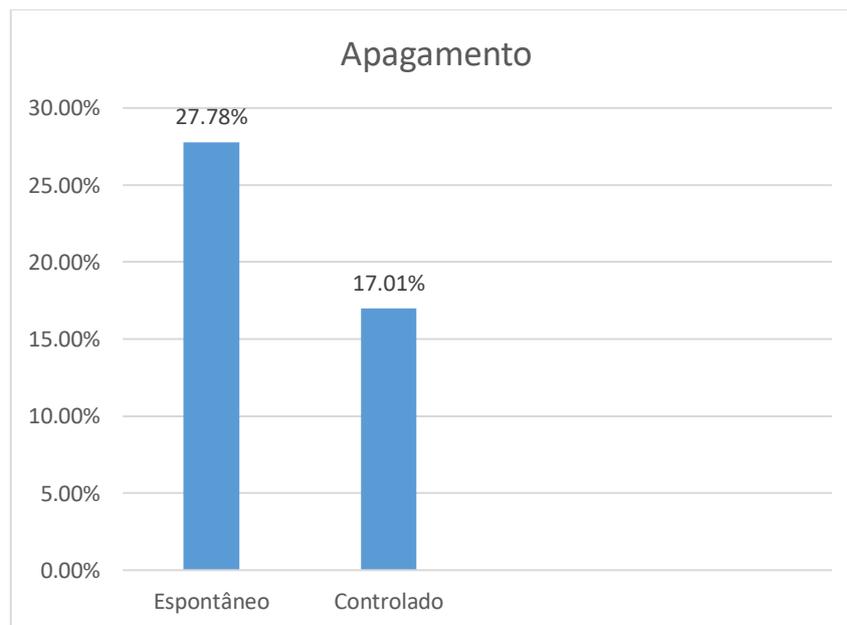
“repórter” – apagamento: 14 – 63,64%  
– realização: 8 – 36,36%

Tabela 11 - Apagamento X Realização em contexto controlado

<b>Controlado</b>	
<b>Apagamento</b>	41/241 – 17,01%
<b>Realização</b>	200/241 – 82,99%

Pode-se observar nas tabelas que ocorreu mais apagamento no contexto de escrita espontânea. Já esperávamos esse resultado, pois na escrita de texto, uma série de fatores estão envolvidos na produção da atividade, não apenas o modo de escrever determinada palavra. O aluno precisa se preocupar com o que vai contar, como vai contar, para quem vai contar, quais palavras vai usar, assim, não atenta somente para a ortografia.

Gráfico 14 - Apagamento em contexto espontâneo e em contexto controlado



O gráfico 14 nos dá uma visão geral do apogamento do grafema <r> nos dois tipos de produção escrita. Quando o aluno está mais consciente da ação de escrever, ele tende a registrar as formas de acordo com o padrão. Ainda que ocorra o desvio ortográfico na escrita de palavras soltas, este se dá em menor frequência do que no contexto de produção textual. Moraes (2007) afirma que a escola tem papel fundamental para o aluno atingir a condição de cidadão letrado preocupado com a correção de seus textos e que é preciso, além de incentivar o uso do dicionário no cotidiano, incluir a revisão e reelaboração do que já foi escrito ou lido. Dessa forma,

convém assinalar que produção textual produzida pelos alunos para o levantamento de dados deste estudo não passou por revisão. Os alunos realizaram a atividade de uma única vez.

#### 4.5.1. Variáveis extralinguísticas

##### a) A variável sexo

Em relação ao sexo dos informantes, comparando os contextos de produção textual espontânea e de ditado controlado, nota-se nas tabelas e no gráfico a seguir, que os informantes do sexo masculino registram convencionalmente o segmento mais vezes do que os informantes do sexo feminino nos dois contextos analisados. No texto espontâneo, são 19,05% de apagamento pelos meninos e 40% de apagamento pelas meninas; no ditado, são 20,93% de apagamento pelo sexo feminino contra 15,13% de apagamento pelo sexo masculino.

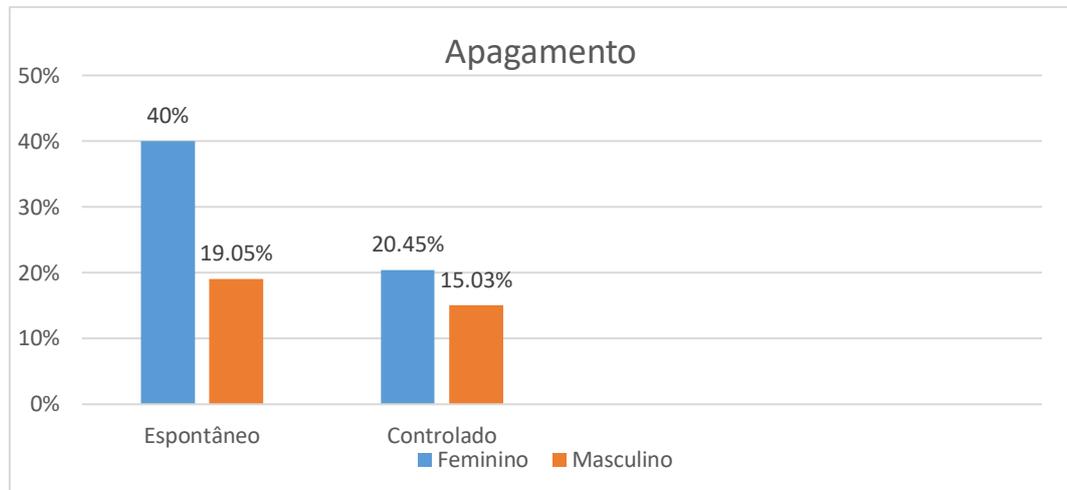
Tabela 12 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo por sexo

<b>Espontâneo</b>		
<b>Sexo</b>	<b>Apagamento</b>	<b>Realização</b>
<b>Feminino</b>	18/45 40,00%	27/45 60,00%
<b>Masculino</b>	12/63 19,05%	51/63 80,95%

Tabela 13 - Apagamento X Realização em contexto controlado por sexo

<b>Controlado</b>		
<b>Sexo</b>	<b>Apagamento</b>	<b>Realização</b>
<b>Feminino</b>	18/88 20,45%	70/88 79,55%
<b>Masculino</b>	23/153 15,03%	130/153 84,97%

Gráfico 15 - Comparativo entre os sexos feminino nos contextos espontâneo e controlado



No ditado, as meninas tiveram uma taxa de 20,45% de apagamento contra 15,03% dos meninos. Tanto os informantes do sexo masculino quanto os do sexo feminino obtiveram índices menores de apagamento na produção escrita controlada que na espontânea. Também no contexto controlado deste trabalho, os resultados encontrados são opostos aos das pesquisas que afirmam que o sexo feminino é mais conservador quando se trata do fenômeno em estudo.

#### b) A variável idade

No que se refere à faixa etária, comparando-se os dois contextos com que trabalhamos nesta pesquisa, percebe-se que no contexto espontâneo a incidência de ocorrência de apagamento é bem maior do que no contexto controlado. Na tabela a seguir, pode-se confrontar os resultados encontrados.

Tabela 14 – Comparativo de apagamento por faixa etária nos contextos espontâneo e controlado

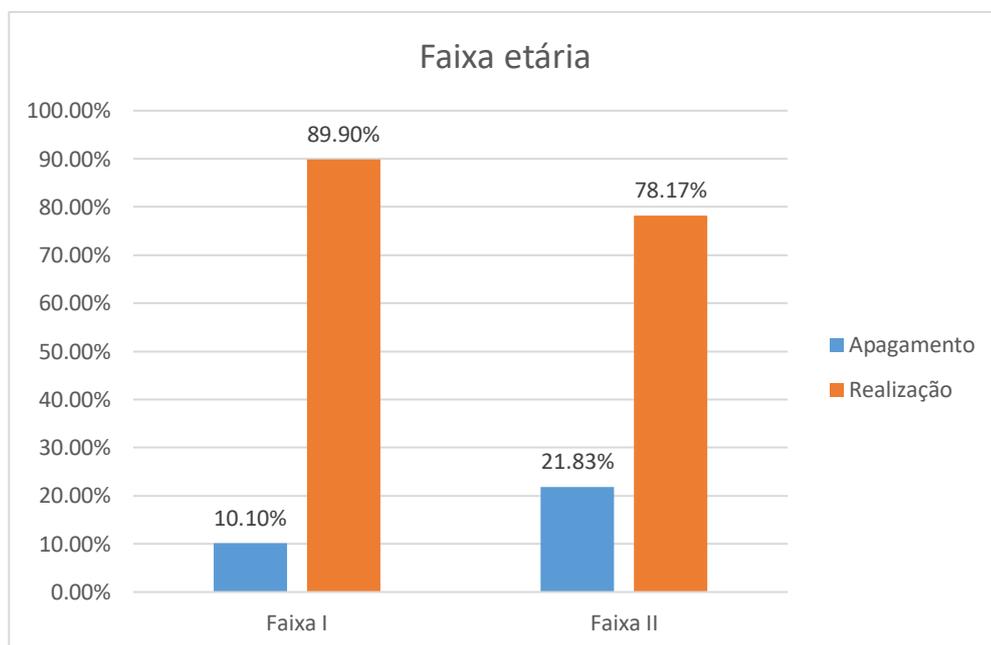
#### Comparativo por faixa etária

Faixa etária	Espontâneo	Controlado
Faixa I	17/49 – 34,69%	10/99 – 10,10%
Faixa II	13/59 – 22,03%	31/142 – 21,83%

Da tabela 14, observa-se que nas duas Faixas houve diminuição dos índices de apagamento no contexto controlado. Nota-se, ainda, que houve maior incidência

de apagamento nos dados dos informantes da Faixa II no contexto controlado, o que não aconteceu no contexto espontâneo, em que o apagamento mais incidente se deu na Faixa I. Na faixa II, o efeito do contexto é neutralizado. Uma hipótese para esse acontecimento é que apesar da distorção idade /série, esses alunos estão em um grau de consciência sobre as regularidades da escrita um pouco maior do que os alunos da primeira faixa. O gráfico 16 mostra os resultados de apagamento e realização no contexto controlado de escrita.

Gráfico 16 - Apagamento X Realização em contexto controlado por faixa de idade



Como podemos constatar ao comparar o gráfico 6 com o gráfico 16, houve um aumento do apagamento em contexto de produção espontânea.

#### 4.5.2. Variáveis linguísticas

##### a) Posição da sílaba na palavra

Das 241 possibilidades de registro da coda em <r>, 66 (27,39%) figuram em posição final e 175 (72,61%) em posição medial. Na tabela a seguir, podemos visualizar as ocorrências de realizações e apagamentos, de acordo com a posição da sílaba na palavra.

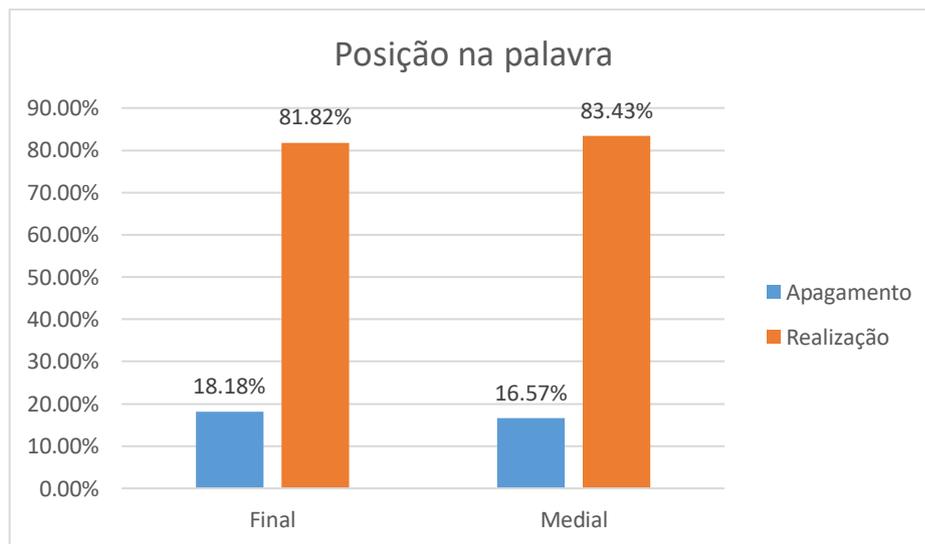
Tabela 15 - Apagamento X Realização em contexto controlado por posição da sílaba na palavra

**Apagamento X Realização por posição na palavra**

Posição	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Final</b>	“flor”, “açúcar”	12/66 – 18,18%	54/66 – 81,82%
<b>Medial</b>	“circo”, “morcego”	29/175 – 16,57%	146/175 – 83,43%

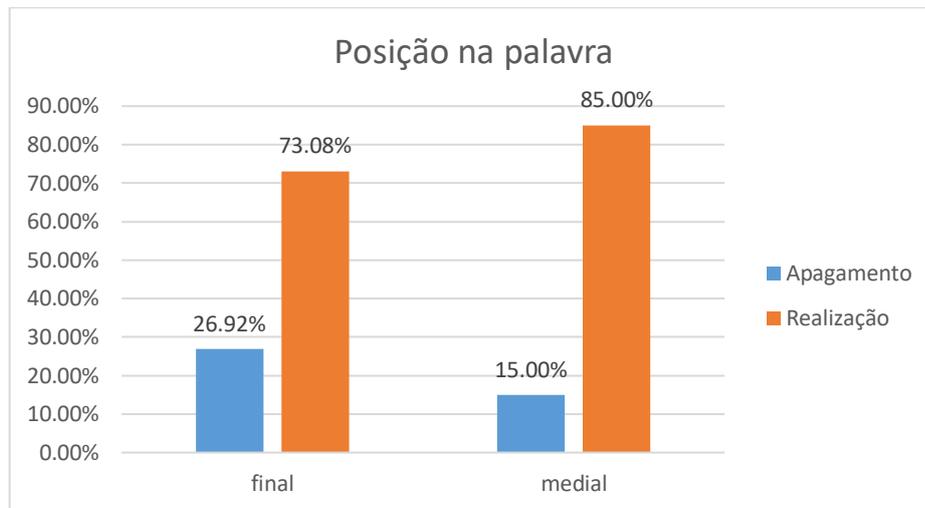
De todas as ocorrências possíveis na posição final, ocorrem 18,18% de apagamentos e 81,82% de realizações. Já na posição medial, observamos 16,57% de apagamentos e 83,43% de realizações. Um comportamento semelhante, com uma leve tendência ao apagamento nos finais de palavras, neste contexto controlado.

Gráfico 17 - Apagamento X Realização em contexto controlado por posição da sílaba na palavra



A fim de facilitar a comparação entre os dois contextos analisados, retoma-se abaixo o gráfico relativo aos dados analisados de escrita espontânea.

Gráfico 18 - Apagamento X Realização em contexto espontâneo por posição da sílaba na palavra



No contexto de produção de texto, percebemos maior incidência de apagamento em não verbos na posição final, 26,92% contra 15,00% na posição medial. Esses resultados demonstram que a posição de coda está sujeita à perda do segmento, mesmo na escrita, independentemente da posição da sílaba na palavra, ainda que, conforme apontam os gráficos anteriores, haja uma tendência ao apagamento em final de palavras.

### b) Consoante seguinte

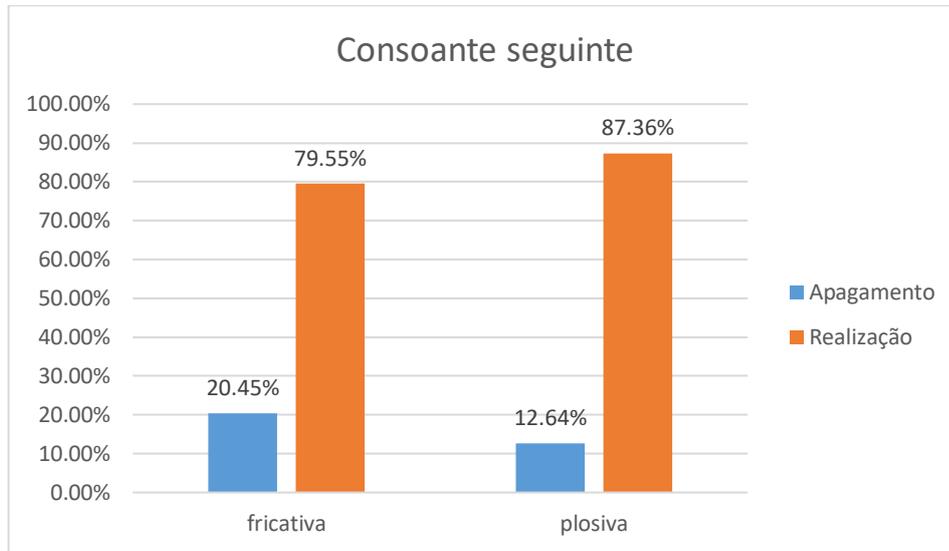
Em relação à variável consoante seguinte, o ditado mostrou-se muito produtivo, pois pudemos verificar, na posição medial da sílaba, quais grafemas consonantais mais contribuem para o apagamento ou não do segmento –r em coda. Para isso, escolhemos palavras em que o ataque da sílaba seguinte à coda em “r” fossem consoantes plosivas ou fricativas. A tabela e o gráfico seguintes ilustram essas ocorrências.

Tabela 16 - Apagamento X Realização em contexto controlado por consoante seguinte

#### Apagamento X Realização por consoante seguinte

Consoante Seguinte	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Fricativa</b>	“garfo”	18/88 – 20,45 %	70/88 – 79,55 %
<b>Plosiva</b>	“martelo”	11/87 – 12,64%	76/87 – 87,36%

Gráfico 19 - Apagamento X Realização em contexto controlado por consoante seguinte



De acordo com o resultado obtido, nota-se que, no contexto controlado, houve mais incidência de apagamento do grafema diante de consoante fricativa. Foram 20,45% de apagamento quando a consoante seguinte era uma fricativa contra 12,64% quando a consoante seguinte era uma plosiva. Uma hipótese para essa maior incidência de apagamento diante de uma consoante fricativa pode ser o fato de que tal contexto favorece a assimilação, visto que possuem o mesmo modo de articulação (Ribeiro, 2011).

### c) Extensão da palavra

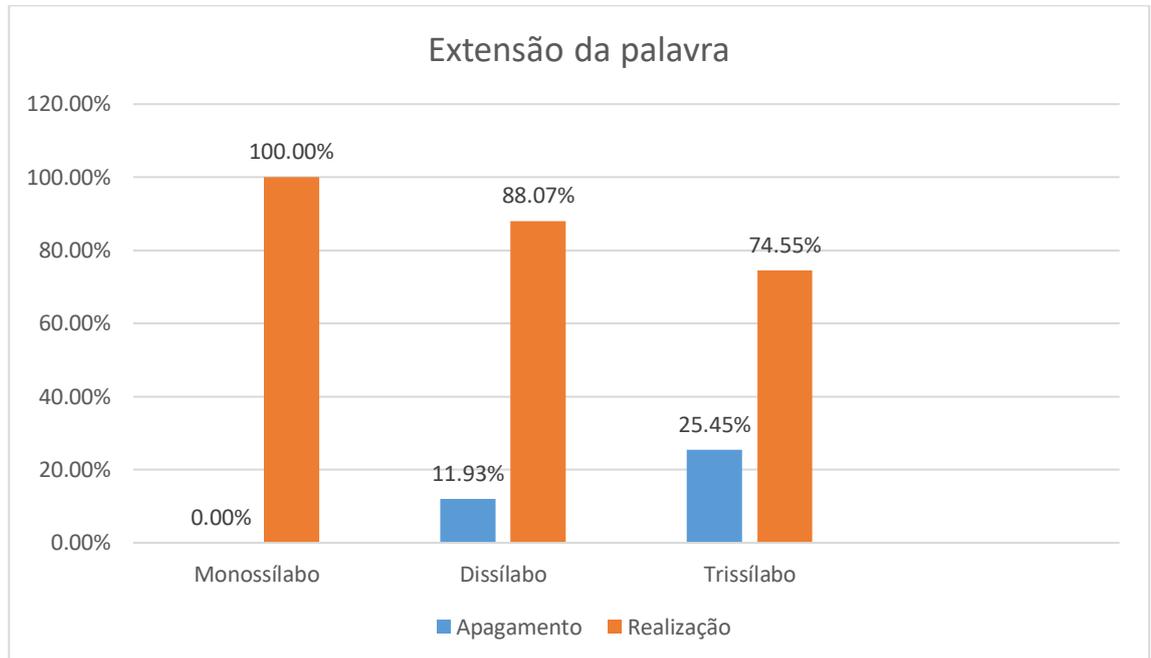
No contexto controlado, das 241 possibilidades de registro da coda, observamos os seguintes resultados elencados na tabela e no gráfico seguintes quanto ao registro ou não de segmento em relação ao tamanho da palavra.

Tabela 17 - Apagamento X Realização em contexto controlado por extensão da palavra

#### Apagamento X Realização por extensão da palavra

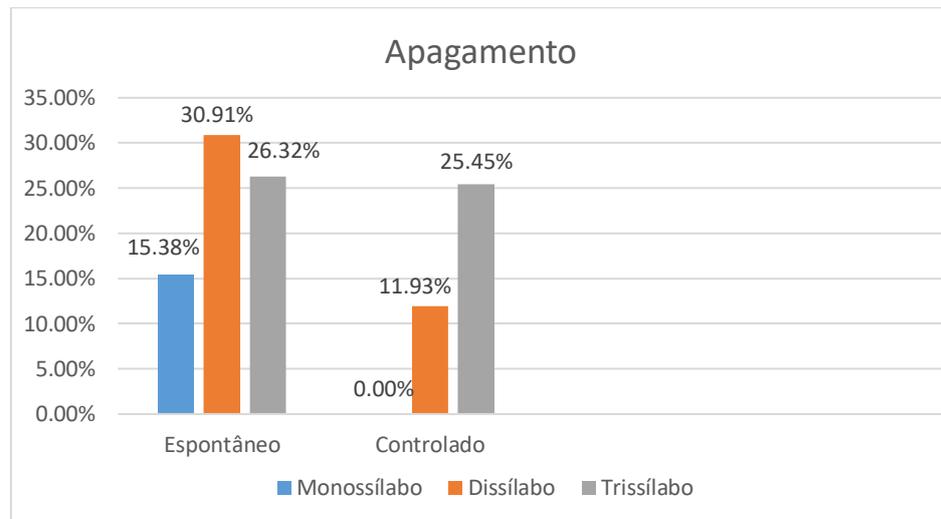
Extensão da palavra	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Monossílabo</b>	“flor”	0/22 – 0,00%	22/22 – 100,00%
<b>Dissílabo</b>	“jardim”	13/109 – 11,93%	96/109 – 88,07%
<b>Trissílabo</b>	“árvore”	28/110 – 25,45%	82/110 – 74,55%

Gráfico 20 - Apagamento X Realização em contexto controlado por extensão da palavra



Esse gráfico mostra uma curva significativa: quanto mais extensa a palavra, maior a probabilidade de haver queda do grafema na coda. Quando confrontamos os resultados obtidos no contexto da produção textual e no contexto do ditado, percebemos que há diferença nos índices de apagamento em relação ao tamanho do item na escrita dos informantes. No contexto controlado, por exemplo, não houve índice de apagamento nos monossílabos. Os dissílabos, que sofreram maior incidência de apagamento no contexto espontâneo, não tiveram o mesmo comportamento no contexto controlado. Já os trissílabos, no contexto controlado, foram os que apresentaram o maior índice de incidência. No gráfico a seguir é possível perceber esses resultados.

Gráfico 21 - Comparativo de apagamento nos contextos espontâneo e controlado



#### d) Tonicidade: tônica e não tônica

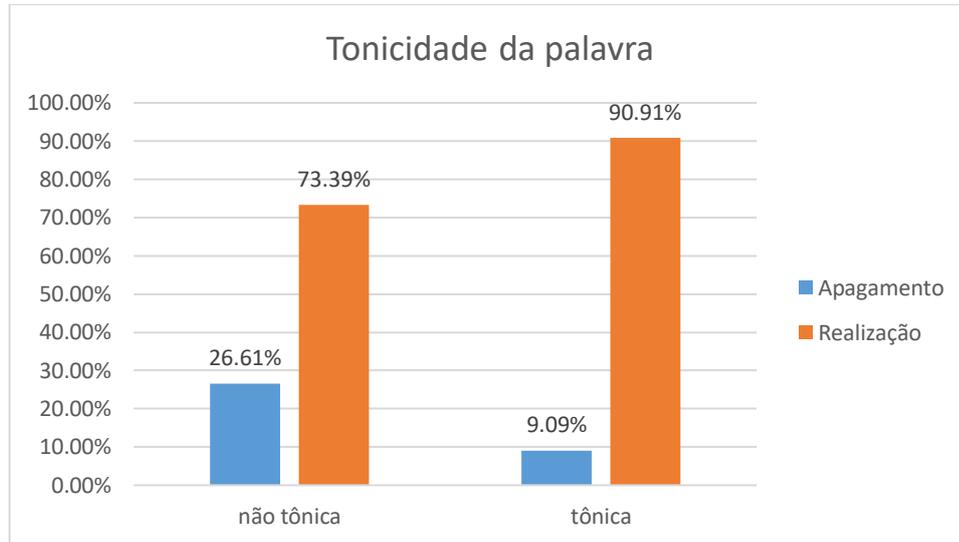
Quanto ao índice de apagamento e realização do grafema <r> em coda em relação à tonicidade da sílaba na palavra, percebe-se que ocorre um maior índice de apagamento quando o segmento –r em coda acontece em uma sílaba não tônica, conforme tabela e gráfico a seguir.

Tabela 18 - Apagamento X Realização em contexto controlado por tonicidade da palavra

#### Apagamento X Realização por tonicidade da palavra

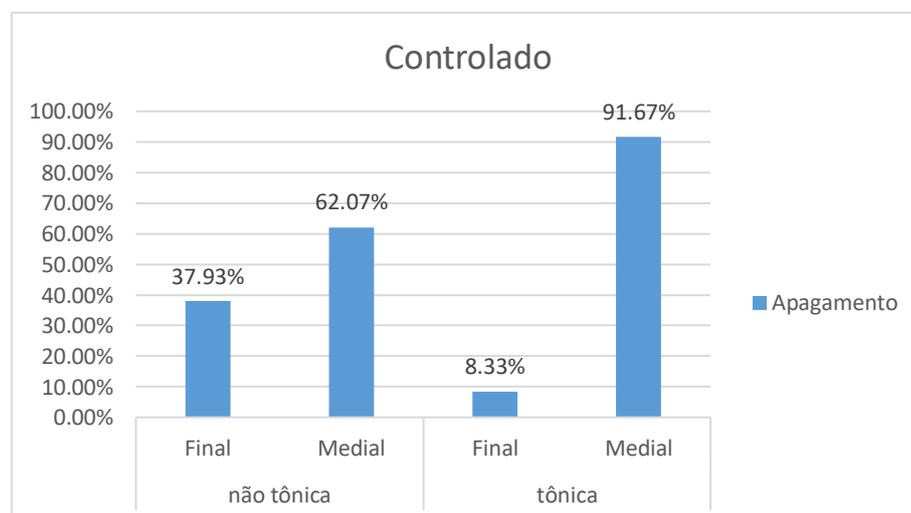
Tonicidade da palavra	Exemplos	Apagamento	Realização
<b>Não tônica</b>	“morcego”	29/109 – 26,61%	80/109 – 73,39%
<b>Tônica</b>	“repórter”	12/132 – 9,09%	120/132 – 90,91%

Gráfico 22 - Apagamento X Realização em contexto controlado por tonicidade da palavra



Os resultados mostrados na tabela não fazem diferenciação em relação ao cruzamento das variáveis tonicidade da sílaba na palavra e posição da coda na palavra (medial ou final). Quando separamos os dados de acordo com a posição medial e final, temos um resultado semelhante. De todas as possibilidades de apagamento do fenômeno em não tônicas, 37,93% estão em posição final e 62,07% estão em posição medial; já para as possibilidades de ocorrência de apagamento em tônicas, 8,33% ocorrem na posição final e 91,67% ocorrem na posição medial. Observa-se maior apagamento do grafema na posição medial em sílabas não tônicas como pode ser visto no gráfico 23.

Gráfico 23 - Apagamento do grafema em contexto controlado por posição da sílaba na palavra em relação à tonicidade da palavra



## **5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Diante dos resultados verificados no capítulo 3, preparamos uma sequência de atividades de intervenção com o objetivo de reduzir a incidência de ocorrência do fenômeno estudado na escrita dos alunos. Assim, neste capítulo, mostraremos as atividades que foram propostas aos alunos e a descrição das aulas em que as atividades de intervenção foram realizadas. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos após a aplicação das atividades de intervenção.

### **5.1. A proposta de intervenção**

A proposta de intervenção foi pensada com o objetivo de minimizar as ocorrências de apagamento do grafema –r em posição de coda silábica na escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, fenômeno analisado nas seções anteriores. Tal proposta também intenta contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar, trazendo informações e estratégias que auxiliem na prática pedagógica de outros professores.

As atividades de intervenção pedagógica foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2019 e duraram 4 dias letivos, pois no primeiro segmento do EF não são contados tempos de aula; dessa forma, as atividades demandam o equivalente a cerca de 4 tempos de aula, uma média de 3 horas por dia. As atividades de Avaliação foram realizadas após a intervenção e, nesta etapa, a professora não fez qualquer intervenção, pois o objetivo era avaliar se os alunos realizariam as atividades refletindo sobre a escrita e grafando convencionalmente o segmento –r em posição de coda silábica autonomamente. É importante o papel da escola ajudar os alunos a escreverem convencionalmente e fazer com que percebam que, algumas vezes, o que não aparece na fala precisa ser registrado na escrita (e vice-versa), sob pena de sofrerem preconceito por não dominarem formas ortográficas vigentes. Como bem lembra Marcuschi (2007), nem todos os falares têm a mesma reputação social e alguns usos linguísticos sofrem frequentemente preconceito social.

A fim de que as atividades fossem mais atrativas para os alunos, buscamos desenvolver propostas em que os estudantes pudessem refletir sobre a escrita de

maneira lúdica, assim, apresentamos leitura de história, jogo de cartas, forca, música, caça-palavras e cruzadinhas, pois, de acordo com Queiroz,

Sem dúvida alguma, uma forma de abordagem interessante do tema seria a utilização de jogos, principalmente em se tratando de turmas regulares do ensino fundamental, visto que o jogo está presente na vida do ser humano desde a tenra idade.

Ao levar o brincar para a sala de aula, será possível promover o envolvimento efetivo do aluno com o objeto de conhecimento; afinal, os jogos, assim como o aprender, são parte da natureza humana. Logo, unir o lúdico às propostas mais tradicionais de ensino pode ser um caminho. (QUEIROZ, 2016, p. 79)

De acordo com Moraes (2007), não basta apenas propor uma atividade lúdica; é preciso estimular a reflexão sobre as palavras, analisar, discutir e explicitar os conhecimentos que foram elaborados sobre a dificuldade ortográfica em questão. Deste modo, procuramos elaborar atividades que auxiliem os estudantes a escreverem ortograficamente as palavras com “r” no fim da sílaba em posição medial e final.

Entendendo que a posição de coda está sujeita a forte variação por sua característica débil (Roberto, 2016), a omissão do grafema “r” nesta posição está também relacionada à estrutura da sílaba do português, pois a estrutura silábica mais prototípica (CV) favorece a queda do segmento na fala e, conseqüentemente, a ausência de sua representação na escrita. Portanto, as atividades elaboradas abordam os princípios da consciência fonológica (CF) a fim de que os alunos desenvolvam a capacidade de manipular conscientemente as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas, pois, como visto anteriormente, a CF está diretamente ligada ao desenvolvimento das capacidades de ler e escrever.

Na maioria das palavras do PB, as sílabas com o segmento /r/ em coda são tônicas e, no caso dos finais de verbo, esse segmento coincide com a marca morfológica do infinitivo. Por isso, é importante que o aluno identifique a sílaba tônica da palavra para, se for o caso, incluir a letra “r” no fim da sílaba. Percebendo isso, o aluno pode evitar desvios como “e um planeta muito Bom Para Mora...” (*é um planeta muito bom para morar* – exemplo de escrita da produção textual de um participante da pesquisa). Algumas atividades interventivas aqui propostas foram inspiradas em outras atividades sugeridas nas pesquisas de Queiroz (2016), Lopes (2015) e Cesar (2017); e outras, na experiência da autora deste trabalho, atuando como professora em sala de aula de alfabetização.

## 5.2. Aplicação da intervenção

### 1º dia.

Na primeira aula, a professora leu um livro para os alunos “A verdadeira História dos Três Porquinhos”. Esse livro foi pensado, porque em uma outra aula, alguns alunos relataram que não conheciam algumas histórias bem clássicas, mas que essas histórias eram para “criancinhas”, então a professora perguntou se eles conheciam a verdadeira história dos três porquinhos e disse que contaria. Feita a leitura e a discussão sobre as impressões dos alunos, passaram para a atividades em que os alunos deveriam segmentar oralmente em sílabas os nomes das figuras que apareceram na história (“açúcar”, “lobo”, “xícara”, “porta”, “tijolo” e “porco”), contando quantas vezes se abria a boca para pronunciar cada nome. Essa tarefa foi realizada sem qualquer dificuldade. Todos os alunos conseguiram identificar quantos “pedaços” cada palavra tinha. Depois disso, foi pedido que identificassem qual sílaba de cada palavra era pronunciada com mais intensidade. A maioria dos alunos também realizou essa tarefa sem dificuldades, mas alguns não conseguiam identificar a sílaba tônica, porque estavam ainda segmentando as palavras e ao segmentá-las cada sílaba ficava forte. Então a professora solicitou que observassem como ela “chamava” cada palavra, dando ênfase à sílaba tônica, assim, com o auxílio, conseguiram identificá-la.

Na segunda atividade os alunos deveriam escrever cada sílaba das palavras da atividade anterior dentro de um quadrinho, ou seja, deveriam realizar por escrito o que fizeram oralmente. Algumas dúvidas quanto à ortografia foram surgindo; ao escreverem açúcar, por exemplo, surgiram perguntas como “É com ‘s’ ou ‘ç’?”, “Professora, tem um ‘r’ no final, não tem?”, mas antes mesmo que a professora respondesse, outros alunos respondiam. É interessante notar que os alunos estavam concentrados na atividade e estavam de fato pensando em quais letras usar para escrever as palavras. A turma tem dois alunos que ainda estão, segundo Ferreiro, na hipótese silábico-alfabética, que conseguiram realizar parcialmente a atividade, pois apenas registraram as sílabas de padrão V e CV, assim, só registraram a letra “r” no final das sílabas após a intervenção da professora. Esse comportamento foi observado nas palavras “porta”, “porco” e “açúcar”. Foi pedido, ainda, que pintassem a sílaba tônica das palavras e, como já haviam feito oralmente antes, a maioria dos alunos conseguiu realizar a tarefa sem dificuldades, apenas uma aluna não conseguiu realizá-la como era esperado, então foi necessário intervir e ajudá-la, pois, para essa

aluna em particular, não foi produtiva a técnica de “chamar a palavra”, já que a menina estava deslocando a sílaba tônica para a última da palavra ao “chamá-la”.

A terceira atividade pedia que os alunos, após dividirem as palavras em sílabas, separassem cada letra que compunha as sílabas das palavras. Essa atividade exigiu um pouco mais de atenção individual para cada aluno, pois eles demoraram um pouco para entender a proposta da atividade e seis alunos não conseguiram realizar a tarefa sozinhos, precisaram de interferência durante toda a atividade. Ao final, a maioria dos alunos notou que, na palavra “açúcar”, por exemplo, havia uma sílaba com apenas uma letra (vogal) e uma sílaba com três letras (consoante, vogal e consoante). Um aluno chamou atenção para o fato de haver, em cada sílaba, pelo menos uma vogal, descoberta que foi frisada pela professora.

## **2º dia.**

No início da segunda aula, foi pedido que os alunos relembressem o que haviam feito na aula anterior; depois disso, a professora comunicou que a turma continuaria fazendo algumas atividades com o intuito de refletir sobre a escrita das palavras. Como a turma é muito agitada, foi necessário de lembrá-la que estavam ali para pensar sobre a escrita das palavras e que era muito importante ter uma postura de analista da língua, assim, os alunos tentaram se concentrar nas tarefas que iriam realizar. A quarta atividade da sequência foi a leitura do poema “Convite”, de José Paulo Paes, que fala sobre brincar com as palavras como se brinca com brinquedos. Abaixo, vê-se o poema.

### Convite

José Paulo Paes

*Poesia*

*é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.*

Só que

bola, papagaio, pião

de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Após a leitura, os alunos falaram sobre a impressão que tiveram sobre o poema. Na quinta atividade, os alunos deveriam ler o poema de Elias José, “Brincando de não me olhe”, um poema em que cada estrofe termina com rimas. A seguir, pode-se conferir o poema.

### **Brincando de não me olhe**

Elias José

Não me olhe de lado  
Que eu não sou melado.

Não me olhe de banda  
Que eu não sou quitanda.

Não me olhe de frente  
Que eu não sou parente.

Não me olhe de trás  
Que eu não sou satanás.

Não me olhe no meio  
Que eu não sou recheio.

Não me olhe pela janela  
Que eu não sou panela.

Não me olhe da porta  
Que eu não sou torta.

Não me olhe do portão  
Que eu não sou leitão.

Não me olhe no olho  
Que eu não sou caolho.

Não me olhe na mão  
Que eu não sou mamão.

Não me olhe no joelho  
Que eu não sou espelho.

Não me olhe no pé  
Que eu não sou chulé.

Não me olhe de baixo  
Que eu não sou riacho.

Não me olhe de cima  
Que acabou a rima.

Esse poema foi escolhido pelo fato de ter muitas rimas, o que torna a leitura leve e divertida, além disso, foi pedido que os alunos criassem outras rimas com algumas palavras que tinham consoantes em coda silábica, com o intuito de que percebessem que seria necessário escrever palavras que também tivessem consoante em coda para conseguir rimar. Para rimar com “frente” e “parente”, uma aluna escreveu “demete” (demente), ou seja, percebeu o travamento silábico, mas não o registrou graficamente. Outros alunos escreveram para “porta”, por exemplo, “morta”, “horta”, “corda”; porém encontramos escritas do tipo “prova” e “minhoca”, mesmo após os colegas ajudarem dizendo as rimas que criaram, em que havia consoantes em posição de coda. Em seguida, foi pedido que reescrevessem a estrofe do poema com as rimas criadas. Durante a atividade um aluno comentou que o poeta brincou com as palavras ao usar as rimas. A seguir, a atividade proposta.

Figura 18 - Modelo de tabela entregue aos alunos para a escrita das rimas

Escreva as rimas das palavras do poema que estão no quadro e complete com outras inventadas por você. Capriche!

Palavras	Rimas do poema	Rimas criadas por mim
Banda		
Frente		
Porta		

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3º dia.

No início do terceiro dia de aula, foi pedido que os alunos se organizassem em grupos de quatro componentes para a realização de um jogo<sup>25</sup> denominado “Brincando com as palavras”. No jogo, a letra “r” na posição de coda silábica diferencia uma palavra de outra. Enquanto os alunos estavam se organizando, a professora foi passando pela sala e explicando o jogo para os grupos que já estavam prontos, entregou as fichas e a folha com as regras do jogo e ficou à disposição para esclarecer as dúvidas. Uma rodada teste foi feita para verificar se todos tinham entendido como o jogo funcionaria. O jogo deu oportunidade aos alunos de analisarem as partes que compõem as palavras e perceber que, se a letra “r” não estiver grafada na palavra, ou se tiver uma outra letra em seu lugar, a palavra muda, por isso é importante estar atento ao registro do –r na posição de coda, sob o risco de escrever outra palavra ou não ser compreendido.

Os pares de palavras trabalhados no jogo foram: dado/dardo, foca/forca, pena/perna, moto/motor, fada/farda, ímã/irmã, soldado/soldador, cola/colar, casa/casar, canta/carta, tonta/torta, cinco/circo. Abaixo, as fichas e as regras do jogo.

<sup>25</sup> Inspirado no jogo palavra dentro da palavra. Disponível em <[http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo\\_upload/2014-02/20140210152238-mec\\_ufpe\\_manual\\_de\\_jogos\\_didaticos\\_revisado.pdf](http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf)>. Acesso em 18/10/19.

Figura 19 - Modelo de ficha entregue aos alunos para o Jogo “Brincando com as palavras”  
19a. Atividade 1 do 3º dia – Fichas azuis

<b>DADO</b> 	<b>FOCA</b> 	<b>PENA</b> 	<b>MOTO</b> 
<b>FADA</b> 	<b>IMÃ</b> 	<b>SOLDADO</b> 	<b>COLA</b> 
<b>TONTA</b> 	<b>CINCO</b> 	<b>CASA</b> 	<b>CANTA</b> 

Fonte: Elaborado pela autora.

19b. Atividade 1 do 3º dia – Fichas verdes

<b>DARDO</b> 	<b>FORÇA</b> 	<b>PERNA</b> 	<b>MOTOR</b> 
<b>FARDA</b> 	<b>IRMÃ</b> 	<b>SOLDADOR</b> 	<b>COLAR</b> 
<b>TORTA</b> 	<b>CIRCO</b> 	<b>CASAR</b> 	<b>CARTA</b> 

Fonte: Elaborado pela autora.

### Brincando com as Palavras

#### Meta do jogo:

Ganha o jogo quem formar mais pares de palavras usando as fichas que recebeu

#### Jogadores:

2, 3 ou 4 jogadores ou grupos

#### Componentes:

- 12 fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes;

- 12 fichas de cor verde contendo figuras cujas palavras correspondentes se diferenciam das palavras da ficha azul por uma letra ou pela ausência dessa letra.

**Regras:**

- As 12 fichas de cor azul são distribuídas igualmente pelos jogadores.<sup>26</sup>
- As fichas de cor verde devem ficar em um monte, viradas para baixo no meio da mesa.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar quais, entre as suas fichas azuis, apresenta a palavra que, se mudar ou retirar uma letra, se transforma na palavra da ficha verde que foi desvirada. Caso encontre um par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhum das fichas azuis tiver essa palavra que foi desvirada ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte e o jogo continua.
- Ganha o jogo que se livrar das suas fichas primeiro.

Alguns alunos, por estarem em uma idade não adequada para o 5º ano do Ensino Fundamental, tiveram níveis diferentes de engajamento em relação às atividades propostas. Nas atividades com os poemas, os alunos da primeira faixa demonstraram maior interesse do que os alunos da segunda faixa. O jogo foi bem aceito pelos alunos da faixa I, tão bem aceito que, mesmo após finalizado o trabalho, os alunos pediam para jogar. Já os alunos da faixa II, ainda que gostassem bastante do jogo de cartas “Uno”, apenas cumpriram a tarefa, sem uma participação muito ativa como foi para os alunos da primeira faixa. Buscar atividades que integrassem toda a turma foi muito difícil, porque metade dela era de alunos em distorção idade/série e fazer a escolha de atividades que agradassem ambas as faixas com interesses bastante diferentes era praticamente impossível.

Quando todos os grupos terminaram a partida, foi pedido que organizassem os pares – ficha verde com ficha azul – para o registro na tabela. A maioria dos alunos percebeu que era preciso registrar as palavras com R e seu correspondente sem o R

---

<sup>26</sup> Sugestão: as cartas podem ser utilizadas de outras maneiras. Uma alternativa poderia ser o jogo da memória, por exemplo.

ou com outra consoante, mas um aluno juntou as fichas “soldado/dado”, por rimar e um outro aluno juntou como par “canta/tonta” (fichas da mesma cor). Nesse momento, a professora perguntou se apenas uma letra fazia a palavra mudar e atentou para o fato de serem da mesma cor, então o aluno percebeu que os pares deveriam ser “canta/carta” e “tonta/torta”. Em seguida, a tabela foi entregue para que os alunos registrassem alguns pares de palavras que tinham conseguido formar, separando as fichas verdes (das palavras que tinham a letra “R” no final da sílaba) das fichas azuis (das palavras que não tinha a letra R ou tinham outra letra no final da sílaba). A seguir, o modelo da tabela para o registro dos pares de palavras do jogo.

Figura 20 - Modelo de tabela entregue aos alunos, para o Jogo “Brincando com as palavras”  
Atividade 1 do 3º dia – Ficha para registro dos pares

• Jogo: Brincando com as palavras	
Fichas verdes	Fichas azuis

Fonte: Elaborado pela autora.

A sétima atividade proposta foi um jogo de forca coletivo. Os alunos receberam uma folha com a forca que foi posta no quadro. Foi explicado que essa seria uma forca diferente, pois as palavras estavam separadas por sílabas e que eles precisariam completar as letras nas sílabas para descobrir as palavras. Algumas letras já estavam nos seus devidos lugares para ajudar. As letras que já estavam registradas são as que ocupam a posição de coda nas sílabas, então a professora chamou a atenção para que os alunos percebessem que o “R” estava no final da sílaba. As palavras da atividade foram: “sorveteria”, “armarinho”, “Argentina” e “torcida”. A professora foi fazendo no quadro e todos deveriam fazer na folha de atividades que receberam. Cada grupo da atividade anterior falava uma letra na sua vez. Na palavra “armarinho”, foi dada a dica “loja”, o primeiro grupo falou a letra “A” e, já no momento em ela foi colocada no início da palavra, descobriram-na. Como estava ficando muito fácil de

descobrir a palavra, a professora optou por parar de dar as dicas. Os alunos das duas faixas de idade gostaram muito desta atividade e não queriam parar nem para o recreio. Na volta do recreio, terminaram o jogo de forca que foi uma atividade cuja realização foi muito prazerosa tanto para a professora quanto para os alunos.

Para a oitava atividade foi usada uma música. Primeiro, a professora disse que os estudantes deveriam ouvir a música “Meu abrigo”, do grupo Melim, e perguntou se alguém conhecia. A maioria da turma disse conhecer o grupo e alguns até começaram a cantar a música antes mesmo de começar a tocar. A professora colocou a música uma vez para que todos conhecessem e cantassem e, na segunda vez, entregou a letra da música escrita sem as palavras alvo para que eles a completassem. Essa atividade foi pensada para que os alunos percebessem a diferença entre a fala e a escrita, pois mesmo que um segmento não apareça quando falamos uma palavra (e isso fica bem claro quando ouvimos o grupo, que é carioca, cantar), ele deve ser grafado ao escrever. As palavras alvo foram: “melhor”, “perder”, “entardecer”, “amor”, “presentear”, “dançar” e “agradecer”, conforme pode-se verificar na letra da música lacunada a seguir. As respostas estão entre parênteses ao lado da lacuna. Nesta proposta de atividade a participação da turma foi muito boa. Foi muito satisfatório perceber que os alunos estavam gostando de realizar a atividade proposta e a resposta foi muito positiva. Alguns alunos da faixa II pediram, durante toda aquela semana, para continuar ouvindo essa e outras músicas do grupo durante as aulas.

Atividade:

Depois de ouvir a música, você vai preencher as lacunas com as palavras que estão faltando. A professora vai tocar a música novamente, para que você acompanhe a leitura e complete os espaços. (Comando que acompanhou a letra da música na folha de atividade do aluno).

### **Meu abrigo**

Uh, uh, uh, uh, uh

Uh, uh

Desejo a você

O que há de \_\_\_\_\_ (melhor)

A minha companhia

Pra não se sentir só

O sol, a lua e o mar

Passagem pra viajar

Pra gente se \_\_\_\_\_ (perder)

E se encontrar

Vida boa, brisa e paz

Nossas brincadeiras ao \_\_\_\_\_ (entardecer)

Rir à toa é bom demais

O meu melhor lugar sempre é você

Você é a razão da minha felicidade

Não vá dizer que eu não sou sua cara-metade

Meu \_\_\_\_\_ (amor), por favor vem viver comigo

O seu colo é o meu abrigo

Uh, uh, uh, uh

Uh, uh

Quero \_\_\_\_\_ (presentear)

Com flores e lemanjá

Pedir um paraíso

Pra gente se encontrar

Uma viola a tocar

Melodias pra gente \_\_\_\_\_ (dançar)

A benção das estrelas

A nos iluminar

Vida boa, brisa e paz

Trocando olhares ao anoitecer

Rir à toa é bom demais

Olhar pro céu, sorrir e \_\_\_\_\_ (agradecer)

Você é a razão da minha felicidade  
Não vá dizer que eu não sou, sua cara-metade  
Meu amor, por favor, vem viver comigo  
O seu colo é o meu abrigo

(Disponível em <https://www.vagalume.com.br/melim/meu-abrigo.html>)

Durante a realização da tarefa, os alunos tiveram dúvida quanto à necessidade de grafar a letra “R” no final das palavras, então buscaram refletir sobre as diferenças entre as palavras escritas com “R” no final e sem “R” no final. A professora anotou no quadro “amo/amor”, “dança/dançar”, “perde/perder”, leu as palavras e perguntou se havia diferença de significado entre elas. Os alunos, com a sua ajuda, constataram que há diferença no significado e na pronúncia, então marcou-se a sílaba tônica de cada par de palavras, assim eles conseguiram perceber que a tonicidade das palavras com “R” no final recaía na última sílaba.

Logo depois, na nona atividade, foi proposto um jogo de encontrar palavras escondidas. As palavras usadas neste jogo foram palavras tiradas da letra da música que os alunos tinham ouvido. Ambas as faixas realizaram esta atividade com compromisso e demonstraram satisfação em sua realização. Como os resultados da análise nos mostraram que a ausência do registro gráfico do segmento –r é mais incidente no final das palavras, foi usado neste momento palavras com essas características. Na figura 21, exemplo da atividade de encontrar as palavras.

Figura 21 - Modelo de caça-palavras entregue aos alunos  
Atividade 4 do 3º dia

**Encontre as palavras**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

A	S	Y	V	A	T	C	N	E	D	S	P	R	E	O	R	E	E
S	O	R	R	I	R	O	R	S	A	I	O	O	L	L	T	T	N
E	F	W	I	A	A	M	O	R	I	I	Z	H	T	E	T	M	C
N	A	O	N	I	N	J	A	R	A	E	A	E	H	S	L	O	O
T	V	T	O	C	A	R	A	N	R	R	N	L	R	O	N	L	N
I	O	T	M	E	L	H	O	R	N	I	E	C	V	L	E	R	T
R	R	I	L	U	M	I	N	A	R	M	T	A	O	I	E	G	R
A	N	U	G	E	T	N	D	F	N	A	D	P	M	S	V	E	A
E	M	A	R	E	A	G	R	A	D	E	C	E	R	R	T	E	R
I	R	P	C	P	E	R	D	E	R	N	T	D	A	N	Ç	A	R
E	T	E	N	T	A	R	D	E	C	E	R	I	O	H	Y	R	R
P	R	E	S	E	N	T	E	A	R	I	T	R	G	R	E	N	T

AGRADECER	ENCONTRAR	LUGAR	PERDER	VIAJAR
AMOR	ENCOSTAR	MAR	PRESENTEAR	VIVER
ANOITECER	ENTARDECER	MELHOR	SENTIR	
DANÇAR	FAVOR	OLHAR	SORRIR	
DIZER	ILUMINAR	PEDIR	TOCAR	

Fonte: Elaborado pela autora através do site <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>.

#### 4º dia

Na décima atividade de intervenção, realizada no quarto dia, foram escolhidas algumas palavras, que também foram retiradas da letra da música trabalhada no dia anterior, para que os alunos separassem em sílabas, identificassem a sílaba tônica de cada uma e marcassem quais palavras eram verbo. Um dos estudantes pediu a ajuda da professora para “chamar a palavra” a fim de identificar a sílaba tônica, porque não estava conseguindo sozinho. Percebe-se que o aluno não conseguia identificar a sílaba tônica porque estava segmentando e não “chamando a palavra”, portanto, uma tarefa que sempre funcionou bem em turmas de alfabetização com as quais a professora já trabalhou, não foi bem produtiva para alguns alunos desta turma de 5º

ano. Contudo, a maioria conseguiu realizar com autonomia esta parte da tarefa. O problema maior surgiu quando os alunos precisavam marcar um “X” se identificassem que a palavra era um verbo. Muitos alunos não conseguiram perceber sozinhos quais eram os verbos e a tarefa precisou ser realizada coletivamente. Para auxiliar na identificação, a professora deu como dica tentar flexionar a palavra, pois alguns alunos já conseguiam conjugar os verbos nos tempos presente, passado e futuro. Assim, coletivamente, a atividade foi realizada. Ao fim foi feita a seguinte pergunta: *O que pudemos observar sobre a posição da sílaba tônica nas palavras da atividade?*, os alunos não tiveram dificuldades em responder que a sílaba tônica estava no final das palavras e que todas terminavam com a letra “R”.

A décima primeira atividade foi elaborada para que os alunos atentassem à sílaba tônica ao optar pela palavra mais adequada para completar a lacuna, percebendo a diferença na tonicidade e de sentido entre os verbos na terceira pessoa do singular e na forma nominal infinitivo. Primeiro, a professora disse que a cantiga da atividade era muito conhecida quando ela e, provavelmente, os pais dos alunos eram crianças e perguntou se eles já conheciam ou se já haviam brincado com a música “A canoa virou”. Muitos alunos disseram que já conheciam e que era “música de criancinha”. Esta atividade foi realizada sem muito engajamento por parte das duas faixas. Os alunos acharam a canção muito infantil e, por isso, não gostaram desta atividade. Talvez, para um melhor aproveitamento da atividade em sala, o professor, ao aplicar esta sequência, deva inverter a ordem da atividade e usá-la antes da canção do grupo Melim.

Foi pedido, então, que completassem as lacunas com uma das palavras que estavam entre parênteses e eles não tiveram dificuldades em realizar essa tarefa. O exercício ficou da seguinte maneira:

A canoa virou

A canoa virou

Pois deixaram ela \_\_\_\_\_ ( VIRA / VIRAR )

Foi por causa de Maria

Que não soube \_\_\_\_\_ ( REMA / REMAR )

Se eu fosse um peixinho

E soubesse \_\_\_\_\_ ( NADA / NADAR )

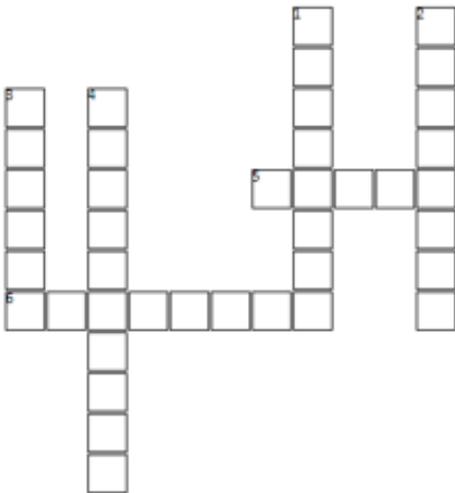
Eu tirava Maria  
Do fundo do mar

Siri pra cá,  
Siri pra lá  
Maria é bela  
E quer \_\_\_\_\_ . ( CASA / CASAR)

Na décima primeira atividade foram fornecidas cinco frases retiradas de produções dos alunos. O contexto de escrita destas frases foi contar como os alunos fizeram para organizar uma festa surpresa para a docente sem que esta percebesse. Nas frases, algumas palavras foram suprimidas e os alunos deveriam, após resolver a cruzadinha com a dica da palavra, completar as frases. Pensamos nesta cruzadinha, pois é necessário refletir sobre as letras que precisam usar para poder escrever adequadamente as palavras, se deixassem de colocar o “R” no final das palavras, por exemplo, a cruzadinha ficaria incompleta e não seria possível completar as frases. Os alunos realizaram esta atividade sem dificuldades. A figura 22 mostra a cruzadinha da atividade.

Figura 22 - Modelo de cruzadinha entregue aos alunos  
Atividade 3 do 4º dia

**Cruzadinha**



**Verticais**

1	Causar um estrago.
2	Desviar a atenção.
3	Fornecer ajuda.
4	Fazer parte da festa.

**Horizontais**

5	O mesmo que realizar.
6	Fazer uma reclamação.

Respostas: verticais – 1. Estragar; 2. Distrair; 3. Ajudar; 4. Participar.  
Horizontais – 5. Fazer; 6. Reclamar.

Fonte: Elaborado pela autora através do site <https://www.educolorir.com/>.

### 5.3. Resultados

#### 5º dia.

Um dia depois da última atividade de intervenção, no quinto dia, foi proposto que os alunos escrevessem mais um texto. Dessa vez foi pedido que produzissem um texto escrito com base nas imagens, a mesma proposta que serviu de levantamento de dados inicial (Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari) e que refizessem o ditado mudo a fim de verificar se as incidências de apagamento do grafema <r> diminuíram após a aplicação das atividades de intervenção.

Antes das atividades de intervenção, no contexto de escrita de texto espontâneo, a turma apresentou 30 ocorrências de apagamento do segmento –r em 108 possibilidades, o que representa 27,78% de incidência do fenômeno. Após as atividades de intervenção, houve uma redução do índice de apagamento; das 167 possibilidades de ocorrência, 16 foram de não registro do grafema <r> em final de sílaba, um índice de 9,58% e 151 de realizações, que corresponde ao percentual de 90,42%. A seguir, um quadro com as palavras em que os alunos deixaram de registrar o grafema <r>.

Quadro 12 - Apagamento no registro escrito pelos alunos

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>
deixar	deixa
arrumar	arruma
arrumar	arruma
gostar	gosta
gostar	gosta
rir	ri
pular	pula
gritar	grita
divertir	diverti
bater	bate
deixar	deixa
porque	poque
transformou	trafomo
quer	que
brincar	brinca
transformar	transfoma

Fonte: Elaborado pela autora.

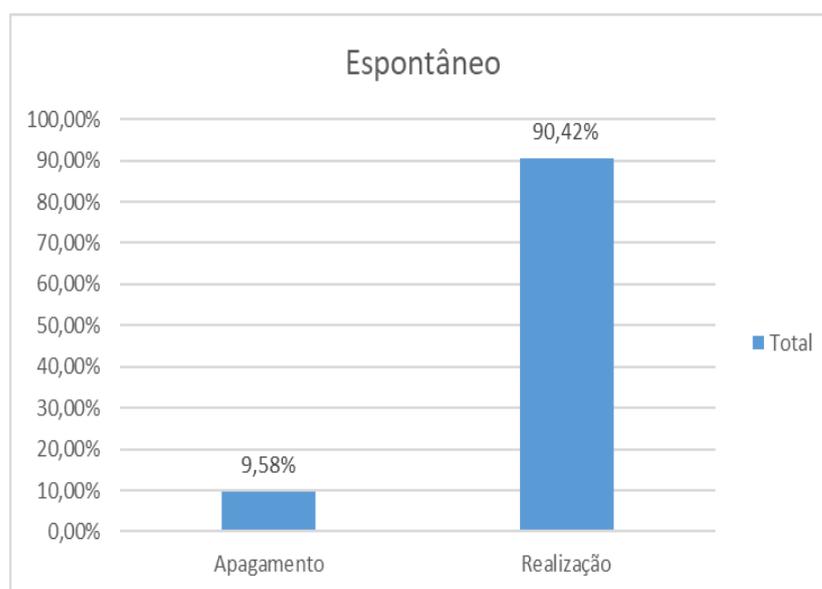
Tabela 19 - Apagamento X Realização pré-intervenção em contexto espontâneo

<b>Espontâneo pré-intervenção</b>	
Apagamento	27,78%
Realização	72,22%

Tabela 20 - Apagamento X Realização pós-intervenção em contexto espontâneo

<b>Espontâneo pós-intervenção</b>	
Apagamento	9,58%
Realização	90,42%

Gráfico 24 - Apagamento x Realização do grafema &lt;r&gt; no contexto espontâneo pós-intervenção



Quando comparamos os índices de incidência de apagamento do grafema <r> em coda silábica inicialmente e depois das atividades de intervenção, pode-se notar que, de forma geral, houve progresso. Os informantes diminuíram as ocorrências de ausência do segmento na escrita em quase todos os fatores comparados. Quanto à consoante seguinte nasal, nos dados iniciais, encontramos ocorrências em 9 itens e nos dados após a intervenção, em 20 itens; o aumento no número de palavras com o

contexto maior facilitou a ocorrência do fenômeno. Os resultados podem ser comparados na tabela a seguir.

Tabela 21 - Comparativo entre apagamento pré-intervenção e apagamento X realização pós-intervenção em contexto espontâneo

### Produção de Texto Espontâneo

<b>Variáveis</b>	<b>Fatores</b>	<b>Apagamento inicial</b>	<b>Apagamento após a intervenção</b>	<b>Realização após a intervenção</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	40,00%	15,25%	84,75%
	Masculino	19,05%	6,48%	93,52%
<b>Idade</b>	Faixa I	34,69%	13,79%	86,21%
	Faixa II	22,03%	7,27%	92,73%
<b>Posição na palavra</b>	Final	38,98%	11,76%	88,24%
	Medial	14,29%	6,15%	93,85%
<b>Consoante seguinte</b>	Fricativa	2,13%	0,00%	100,00%
	Nasal	0,00%	10,00%	90,00%
	Plosiva	16,67%	7,69%	92,31%
<b>Extensão da palavra</b>	Monossílaba	15,38%	13,33%	86,67%
	Dissílaba	30,91%	8,41%	91,59%
	Trissílaba	26,32%	13,16%	86,84%
	Polissílaba	50,00%	0,00%	100,00%
<b>Tonicidade</b>	Tônica	31,25%	9,84%	90,16%
	Não tônica	22,73%	8,89%	91,11%
<b>Classe da palavra</b>	Verbo	47,06%	13,04%	86,96%
	Não verbo	26,92%	0,00%	100,00%

No contexto controlado de escrita, inicialmente, a turma apresentou o índice de 17,23% (41/238) de incidência do fenômeno. Nota-se, contudo, progresso na escrita convencional dos alunos após as atividades de intervenção propostas e o índice passou a 9,92% de ocorrência (24/242). É importante ressaltar que o aluno D, que no ditado inicial teve apagamento em 6 itens, passou a realizar grafema em coda nestas

palavras<sup>27</sup>, ainda que não convencionalmente, por isso, incluímos esses dados como realização. De maneira geral, temos:

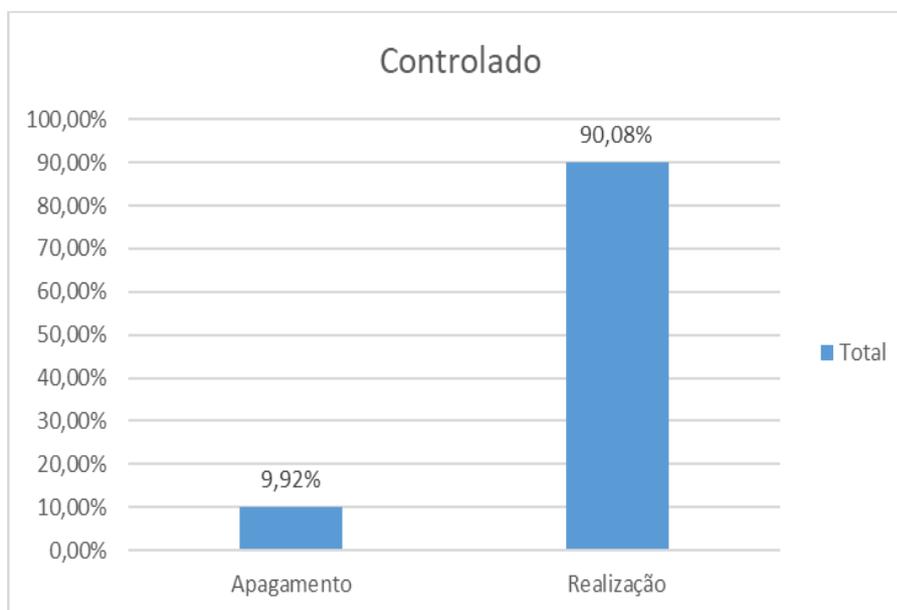
Tabela 22 - Apagamento X Realização pré-intervenção em contexto controlado

<b>Controlado pré-intervenção</b>	
Apagamento	17,01%
Realização	82,99%

Tabela 23 - Apagamento X Realização pós-intervenção em contexto controlado

<b>Controlado pós-intervenção</b>	
Apagamento	9,92%
Realização	90,08%

Gráfico 25 - Apagamento x Realização do grafema <r> no contexto controlado pós-intervenção



Ao compararmos os resultados pré-intervenção e pós-intervenção também notamos avanços. Os índices de ocorrência de apagamento do segmento em análise diminuíram após as atividades propostas e, na faixa I, permaneceu, praticamente, estável, como é possível comprovar na tabela seguinte.

<sup>27</sup> O aluno D registrou em coda o grafema <n>.

Tabela 24 - Comparativo entre apagamento pré-intervenção e apagamento X Realização pós-intervenção em contexto controlado

Ditado Controlado				
Variáveis	Fatores	Apagamento inicial	Apagamento após a intervenção	Realização após a intervenção
<b>Sexo</b>	Feminino	20,45%	15,91%	84,09%
	Masculino	15,03%	6,49%	93,51%
<b>Idade</b>	Faixa I	10,10%	11,11%	88,89%
	Faixa II	21,83%	9,09%	90,91%
<b>Posição na palavra</b>	Final	18,18%	9,09%	90,91%
	Medial	16,57%	10,23%	89,77%
<b>Consoante seguinte</b>	Fricativa	20,45%	12,50%	87,50%
	Plosiva	12,64%	7,95%	92,05%
<b>Extensão da palavra</b>	Monossílaba	0,00%	0,00%	100,00%
	Dissílaba	11,93%	7,27%	92,73%
	Trissílaba	25,45%	14,55%	85,45%
<b>Tonicidade</b>	Tônica	9,09%	6,06%	93,94%
	Não tônica	26,61%	14,55%	85,45%

Nos gráficos e tabelas apresentados, nota-se a redução do número de apagamentos do grafema <r> em coda silábica. Verificamos essa redução tanto no ambiente de escrita espontânea de texto, quanto no contexto controlado de escrita de palavras do ditado mudo.

Assim, consideramos positiva a aplicação da proposta de intervenção que auxiliou os estudantes a escreverem convencionalmente o segmento “r” nos finais de sílabas. Os alunos gostaram das atividades elaboradas, desse modo, houve engajamento da turma na realização do que estava sendo proposto. A união do lúdico nas aulas de intervenção foi vantajosa, o que nos permitiu ouvir comentários bastante satisfatórios como “Gostei muito da aula de hoje!”, “Amanhã a gente vai jogar de novo?”, “Professora, traz mais força pra gente brincar”. A reflexão sobre a escrita das palavras os levou a maior monitoramento no registro, reduzindo os índices de apagamento. O trabalho com a música também agradou muito aos alunos que

pediram para deixar a canção tocando enquanto faziam as atividades de outras disciplinas. Alguns alunos precisaram de intervenção mais pontual na realização de algumas tarefas, como ao marcar um X a fim de identificar se a palavra era um verbo ou não, por exemplo; portanto, essa atividade não pareceu muito proveitosa e os alunos precisariam de mais conhecimento sobre a classe dos verbos para realizá-la de maneira mais efetiva. Um aluno percebeu a presença de mais um elemento na sílaba nas palavras, mas não identificou que deveria ser o R, o que nos faz pensar que o número de aulas da intervenção talvez não tenha sido suficiente para que ele se apropriasse melhor desse conhecimento.

Contudo, acreditamos que as atividades aqui propostas e descritas são, apesar de simples, eficazes para a redução do índice de ausência de registro do grafema <r> em finais de sílabas, conforme indicado pelos resultados. Além disso, consideramos possível estender tais atividades, exatamente por serem simples, a outros segmentos da Educação Básica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa investigamos a análise de escrita não convencional da coda silábica (tanto a medial quanto a final) nas produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mais especificamente o apagamento e realização do grafema <r>. Os resultados observados auxiliaram-nos na elaboração de atividades de intervenção que fossem efetivas para a redução das ocorrências de ausência de registro do grafema na escrita dos alunos.

Os dados encontrados no *corpus* deste estudo foram analisados de acordo com o tipo de produção (mais monitorada ou menos monitorada) e as variáveis extralinguísticas *sexo* e *faixa etária*. Objetivamos, com isso, verificar a influência dessas variáveis no apagamento do grafema na escrita. As ocorrências não convencionais de escrita da coda silábica foram classificadas de acordo com as variáveis linguísticas *posição na palavra*, *consoante seguinte*, *extensão da palavra*, *tonicidade* e *classe da palavra*, a fim de verificar quais ambientes são mais favorecedores para a ocorrência do fenômeno em análise. Retomam-se, então, os objetivos específicos elencados no início do trabalho:

- Especificar as variáveis linguísticas e extralinguísticas relacionadas ao apagamento do grafema <r> em posição do coda silábica na escrita dos informantes deste estudo;
- Identificar os contextos em que a ausência de registro escrito do segmento analisado ocorre com mais frequência;
- Propor atividades de intervenção que minimizem a incidência do fenômeno em estudo nas produções escritas dos estudantes;
- Analisar os resultados obtidos após a intervenção didática proposta.

Analisou-se quantitativamente e qualitativamente os dados encontrados na produção espontânea de escrita de um texto e na produção controlada de escrita de palavras através de um ditado mudo de acordo com as variáveis especificadas. Verificou-se, após a análise dos dados na diagnose, que ocorreram mais apagamentos no contexto de escrita espontânea (27,78%) que no contexto controlado (17,01%). Um resultado já esperado, pois na escrita de texto, o aluno não está preocupado apenas com a ortografia das palavras, mas com uma série outros fatores que estão envolvidos na produção da atividade.

Os informantes do sexo feminino apresentaram índices maiores de apagamento que os informantes do sexo masculino nos dois contextos de produção escrita. Esse resultado é contrário ao de pesquisas que afirmam que o sexo feminino é mais conservador quando se trata do fenômeno em estudo.

Os dados dos alunos demonstraram resultados diferentes nos contextos analisados em relação à faixa de idade: no contexto espontâneo o apagamento se deu com maior frequência na Faixa I, cujos informantes têm 10 e 11 anos; já no contexto controlado, a maior incidência de pagamento ocorreu na Faixa II, em que os estudantes estão em distorção idade/série.

Em relação à posição da sílaba na palavra, constatou-se que, tanto na produção espontânea quanto na produção controlada, há uma tendência ao apagamento do grafema em coda na posição final. No entanto, houve incidência do fenômeno também na posição medial. No contexto espontâneo, excluindo-se os verbos, foram 26,92% de apagamento na posição final e 15,00% na posição medial. Já no contexto controlado, o resultado na posição final foi de 18,18% de apagamento e na posição medial o índice ficou em 16,57%. De acordo com os resultados demonstrados, conclui-se que a posição de coda na escrita está sujeita ao apagamento do segmento, sobretudo em final de palavra, mesmo que na posição medial os índices não sejam desprezíveis.

De acordo com os dados analisados extraídos do ditado mudo – visto que a produção espontânea não trouxe muitos dados com fricativas – encontrou-se 20,45% de incidência de apagamento do grafema diante de consoante fricativa e 12,64% diante de consoante plosiva. Desse modo, acredita-se que diante de uma fricativa há assimilação por possuírem o mesmo modo de articulação sendo um comportamento reproduzido na escrita.

O tamanho do vocábulo influenciou a ocorrência do fenômeno de maneira diferente nos contextos espontâneo e controlado. A incidência de apagamento do grafema foi maior em dissílabos no ambiente espontâneo e em trissílabos no ambiente controlado. Já os monossílabos favorecem a grafia da coda, corroborando afirmação de Damulakis e Queiroz (2016).

Quanto à tonicidade do vocábulo, notou-se que ocorre um maior índice de apagamento quando o segmento –r em coda acontece em uma sílaba não tônica em não verbos no contexto controlado de escrita; no contexto espontâneo, o apagamento

mais incidente ocorre em sílaba tônica final. O que pode ser explicado pela presença de verbos no infinitivo encontrados nesse contexto.

Em final de palavras, a classe dos verbos é a que mais tem ocorrência de apagamento do grafema. Na classe não verbo temos mais realizações do segmento escrito, o que confirma os estudos já realizados que atestam maior índice de apagamentos nos infinitivos verbais.

Resultados encontrados na pesquisa de Callou, Moraes e Leite (1998) demonstram que, na fala dos cariocas, o apagamento do segmento /r/ é uma variação estável que não tem relação com a classe social. Este estudo corrobora a pesquisa dos autores mostrando que é comum também que o fenômeno se reproduza na escrita. Desse modo, é necessária uma intervenção específica a fim de reduzir, desde os anos iniciais até os anos subsequentes, a incidência desse processo nas produções escritas dos estudantes.

Foi, então, aplicada na turma em que a presente pesquisa foi desenvolvida, uma sequência de atividades específicas para a reflexão sobre o modo de escrever as palavras com coda na sílaba na tentativa de diminuir a ausência do registro do grafema <r>. As atividades foram baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica.

Constatou-se que, após a aplicação das atividades de intervenção propostas, o objetivo deste trabalho foi alcançado, pois a reflexão sobre a escrita das palavras levou os alunos a maior monitoramento no registro do grafema <r> em finais de sílabas e aumentou significativamente sua realização. Esse resultado pôde ser verificado após a análise das atividades de avaliação (capítulo 4). Ressalta-se, então, a importância de conhecer e entender os desvios cometidos pelos alunos durante a sua trajetória escolar como indícios de suas reflexões sobre a linguagem, tanto oral quanto escrita e, com respeito, auxiliá-los a avançarem no entendimento de questões ortográficas, propondo atividades reflexivas sobre as questões linguísticas.

As atividades foram promovidas para mitigar a ausência de realização na escrita do grafema <r> em coda, mas podem ser adaptadas para outros problemas ortográficos observados. Espera-se que este trabalho possa colaborar com outros professores e forneça um suporte teórico e metodológico para a compreensão de fenômenos comuns na escrita dos estudantes e que as atividades aqui propostas possam promover uma reflexão em torno do ensino de língua escrita. Enfim, espera-

se que esta pesquisa contribua, de algum modo, para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 6, v.1, n. 5, p. 127-158, jan./jun., 1997.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. *In*: NEVES, M. H. M (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p.701-742.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. **DELTA**, São Paulo, v. 14, 1998.
- CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. *In*: KOCH, I. G. V. **Gramática do Português Falado**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 463- 489.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000.
- CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 76, p. 41-49, fev. 1991.
- CARDOSO, M. H. *et al.* A complexidade da coda silábica na escrita de pré-escolares. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 22, p. 213-221, 2010.
- CESAR, H. H. F. **Acréscimo do grafema em coda silábica**: intervenção para casos de hipercorreção. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-

Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. LLV/CCE/UFSC. Florianópolis, 2010.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 99-131.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiros de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DAMULAKIS, G. N.; QUEIROZ, V. T. A retomada da vibrante em coda final em ambientes on-line e off-line: a internet influenciou a escrita dos alunos. **Letras & Letras**, v. 32, n. 2, p. 64-82, 31 dez. 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, M. **Preparando a leitura na Educação Infantil**: O desenvolvimento da consciência fonológica. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. *In*. LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177-192.

FURNARI, E. **Bruxinha Zuzu**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

FURNARI, E. **Nós**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2005.

FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HORA, D. **Fonética e Fonologia**. Curso de Letras. Fascículo II. UFPB, 2009. Disponível em [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica\\_e\\_fonologia\\_1360068796.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf). Acesso em 10 jan. 2020.

HORA, D.; PEDROSA, J. L. R.; CARDOSO, W. Status da consoante pós-vocálica no Português Brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, p. 71-79, 2010.

HORA, D. Fonologia: fonema, traços e processos. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (org.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 33-66.

JOSÉ, E. **Namorinho de portão**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1986.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATZENAUER, C.L.B. Introdução à teoria fonológica. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 11-81.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MONARETTO, V. N. **A vibrante: representação e análise sociolinguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO–ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. *In*: SILVA, A. *et al* (org.) **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In*: SILVA, A. *et al.* (org.) **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, M. A. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. **Caderno do CEALE – FAE/UFMG**. Belo Horizonte: MEC, 2005.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

QUEIROZ, V. T. **A ausência do registro da vibrante na escrita de alunos do Ensino Fundamental II em ambiente on-line e off-line**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, C. M. R. O comportamento Geolinguístico do /R/ pós-vocálico nos Atlas Brasileiros Publicados. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – UNIFAP**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

SENE, M. G.; ORANGES, C. S. Fala [ø] e escreve [ø]: variação do rótico em posição de coda na escrita escolar de Uberaba/MG. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 165-181, jan/jun 2017.

SIMÕES, M. R. Duque de Caxias no contexto regional metropolitano e da Baixada Fluminense. *In*: TENREIRO, A. (org.). **Duque de Caxias: A Geografia de Um Espaço Desigual**. 1. ed. Nova Iguaçu: Entorno, 2015. p. 35-63.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

## Anexo A

Quadro dos dados levantados (pré-intervenção) / texto (Faixa I)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>	<b>Posição</b>
<i>acordei</i>	acordei	Realização	medial
<i>ar</i>	ar	Realização	final
<i>brincar</i>	bricar	Realização	final
<i>brincar</i>	brincar	Realização	final
<i>calor</i>	calor	Realização	final
<i>dar</i>	da	Apagamento	final
<i>desrespeitar</i>	desrespeirar	Realização	final
<i>devagar</i>	devagar	Realização	final
<i>falar</i>	fala	Apagamento	final
<i>favor</i>	favor (2X)	Realização	final
<i>fazer</i>	fazer	Realização	final
<i>irmão</i>	irmão (2X)	Realização	medial
<i>jogar</i>	joga	Apagamento	final
<i>jogador</i>	jogado	Apagamento	final
<i>jogador</i>	jogador	Realização	final
<i>Júpiter</i>	Júpite	Apagamento	final
<i>Júpiter</i>	jupiter (3X)	Realização	final
<i>lugar</i>	lugar	Realização	final
<i>Marte</i>	marte (4X)	Realização	medial
<i>melhor</i>	melhor	Realização	final
<i>Mercúrio</i>	mercúrio	Realização	medial
<i>Mercúrio</i>	mercúrios	Realização	medial
<i>morar</i>	mora	Apagamento	final
<i>mulher</i>	mule	Apagamento	final
<i>perder</i>	peder	Realização	final
<i>perder</i>	peder	Apagamento	medial
<i>pegar</i>	pega	Apagamento	final
<i>perfurei</i>	perferei	Realização	medial
<i>poluir</i>	poluir	Realização	final

<i>porque</i>	poq	Apagamento	medial
<i>por</i>	por (3X)	Realização	final
<i>porque</i>	porque	Realização	medial
<i>porta</i>	porta	Realização	medial
<i>qualquer</i>	qualquer	Realização	final
<i>quarto</i>	quarto	Realização	medial
<i>ser</i>	ser	Realização	final
<i>super</i>	super	Realização	final
<i>super</i>	surpe	Apagamento	final
<i>vermelho</i>	vermelho	Realização	medial
<i>viver</i>	viver	Realização	final

Quadro dos dados levantados (pré-intervenção) / texto (Faixa II)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>	<b>Posição</b>
<i>aberta</i>	aberta	Realização	medial
<i>celular</i>	celular	Realização	final
<i>colocar</i>	colocar	Realização	final
<i>conhecer</i>	conhece (2X)	Apagamento	final
<i>comprar</i>	compra	Apagamento	final
<i>curtir</i>	cortir	Realização	final
<i>curtir</i>	cortir	Realização	medial
<i>decidir</i>	decidir	Realização	final
<i>divertida</i>	disvetida	Apagamento	medial
<i>divertir</i>	divertir	Realização	final
<i>divertir</i>	divertir	Realização	medial
<i>dormir</i>	dormi	Apagamento	final
<i>dormir</i>	dormi	Realização	medial
<i>energia</i>	enegia	Apagamento	medial
<i>farmácia</i>	farmácia	Realização	medial
<i>ir</i>	ir	Realização	final
<i>irmãos</i>	irmãos	Realização	medial
<i>Júpiter</i>	Jupite (3X)	Apagamento	final

<i>Júpiter</i>	Júpiter (2X)	Realização	final
<i>lar</i>	lar	Realização	final
<i>Marcos</i>	Marcos	Realização	medial
<i>Marlene</i>	Marlene	Realização	medial
<i>Marte</i>	marte (3X)	Realização	medial
<i>mercado</i>	mercado	Realização	medial
<i>morar</i>	mora (4X)	Apagamento	final
<i>normal</i>	normal	Realização	medial
<i>perderam</i>	perderam	Realização	medial
<i>perguntei</i>	perguntei	Realização	medial
<i>perto</i>	perto	Realização	medial
<i>porque</i>	po que	Apagamento	medial
<i>porque</i>	por que (3X)	Realização	medial
<i>porque</i>	porque (3X)	Realização	medial
<i>Saturno</i>	Saturno	Realização	medial
<i>saturno</i>	saturno	Realização	medial
<i>ser</i>	se	Apagamento	final
<i>ser</i>	ser (2X)	Realização	final
<i>tentar</i>	temta	Apagamento	final
<i>ter</i>	ter	Realização	final
<i>transporte</i>	transporte	Realização	medial
<i>transporte</i>	tras porte	Realização	medial
<i>transporte</i>	tras pote	Apagamento	medial
<i>verde</i>	vede	Apagamento	medial
<i>ver</i>	ver	Realização	final
<i>verde</i>	verte	Realização	medial
<i>viajar</i>	viaja	Apagamento	final

## Anexo B

Quadro dos dados pós-intervenção / texto (Faixa I – Final)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>arrumar</i>	arruma (2X)	Apagamento
<i>brincar</i>	brincar (2X)	Realização
<i>cair</i>	cair (2X)	Realização
<i>deixar</i>	deixa	Apagamento
<i>destransformar</i>	destrasformar	Realização
<i>fazer</i>	fazer (2X)	Realização
<i>gostar</i>	gosta	Apagamento
<i>gritar</i>	grita	Apagamento
<i>ir</i>	ir	Realização
<i>lugar</i>	lugar	Realização
<i>maltratar</i>	maltratar	Realização
<i>por</i>	por (2X)	Realização
<i>pular</i>	pula	Apagamento
<i>pular</i>	pular (6X)	Realização
<i>rir</i>	ri	Apagamento
<i>sair</i>	sair	Realização
<i>ser</i>	ser	Realização
<i>ver</i>	ver (2X)	Realização
<i>viajar</i>	viajar	Realização
<i>vir</i>	vim	Realização

Quadro dos dados pós-intervenção / texto (Faixa I – Medial)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>acordou</i>	acordou	Realização
<i>destransformar</i>	destrasformar	Realização
<i>dormindo</i>	dormindo	Realização
<i>esperta</i>	esperta	Realização
<i>gostar</i>	gosta	Apagamento
<i>largou</i>	largou (2X)	Realização
<i>observando</i>	observando	Realização
<i>parque</i>	parque (3X)	Realização
<i>parque</i>	parque	Realização
<i>percebeu</i>	percebeu	Realização
<i>perto</i>	perto	Realização
<i>porque</i>	porque (8X)	Realização
<i>transformou</i>	transformou (4X)	Realização
<i>transformou</i>	trasformou	Realização

Quadro dos dados pós-intervenção / texto (Faixa II – Final)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>alongar</i>	alongar	Realização
<i>andar</i>	andar (5X)	Realização
<i>aparecer</i>	aparecer (2X)	Realização
<i>aprontar</i>	aprontar	Realização
<i>ar</i>	ar	Realização
<i>bater</i>	bate	Apagamento
<i>brincar</i>	brinca	Apagamento
<i>brincar</i>	brincar (3X)	Realização
<i>cair</i>	cair (2X)	Realização
<i>chorar</i>	chorar	Realização
<i>deixar</i>	deixa	Apagamento
<i>distrair</i>	destrair	Realização
<i>divertir</i>	diverti	Apagamento
<i>enfeitiçar</i>	enfeitiçar	Realização
<i>favor</i>	favor	Realização
<i>fazer</i>	fazer (9X)	Realização
<i>ficar</i>	ficar (4X)	Realização
<i>fugir</i>	fojir	Realização
<i>ganhar</i>	ganhar	Realização
<i>ir</i>	ir (5X)	Realização
<i>jogar</i>	jogar	Realização
<i>lançar</i>	lançar	Realização
<i>passar</i>	passar (4X)	Realização
<i>pedir</i>	pedir	Realização
<i>pular</i>	pular (7X)	Realização
<i>quer</i>	que	Apagamento
<i>saltitar</i>	saltitar (2X)	Realização
<i>senhor</i>	senhor (5X)	Realização
<i>ser</i>	ser	Realização
<i>transformar</i>	transformar (2X)	Realização

<i>transformar</i>	transfomar	Realização
<i>viajar</i>	viajar (2X)	Realização
<i>virar</i>	virar	Realização

Quadro dos dados pós-intervenção (Faixa II – Medial)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>andar</i>	amdar	Realização
<i>certo</i>	serto	Realização
<i>certo</i>	certo (2X)	Realização
<i>destransformou</i>	destranformou	Realização
<i>divertir</i>	diverti	Realização
<i>forte</i>	forte	Realização
<i>lagarta</i>	lagarta	Realização
<i>largou</i>	largou (2X)	Realização
<i>nervosa</i>	nervosa	Realização
<i>normal</i>	normal (2X)	Realização
<i>parque</i>	parque	Realização
<i>percebeu</i>	persebeo	Realização
<i>perna</i>	perna	Realização
<i>porque</i>	poque	Apagamento
<i>porque</i>	porque (4X)	Realização
<i>porque</i>	por que	Realização
<i>pular</i>	pular	Realização
<i>tarde</i>	tarde (5X)	Realização
<i>transforma</i>	transforma	Realização
<i>transformar</i>	transfomar	Apagamento
<i>transformar</i>	transformar	Realização
<i>transformar</i>	transforma (2X)	Realização
<i>transformou</i>	trafomo	Apagamento
<i>transformou</i>	trasformou	Realização
<i>transformou</i>	transformol	Realização
<i>transformou</i>	transformou (2X)	Realização

## Quadro dos dados pós-intervenção / ditado (Faixa I – Final)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>açúcar</i>	asuca	Apagamento
<i>açúcar</i>	açucar (6X)	Realização
<i>açúcar</i>	açúcar	Realização
<i>açúcar</i>	áçucar	Realização
<i>colar</i>	colar (8X)	Realização
<i>colar</i>	conla	Apagamento
<i>flor</i>	flor (9X)	Realização

## Quadro dos dados pós-intervenção / ditado (Faixa I – Medial)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>árvore</i>	afori	Apagamento
<i>árvore</i>	arvorer	Realização
<i>árvore</i>	arvóre	Realização
<i>árvore</i>	arvore	Realização
<i>árvore</i>	árvore (5X)	Realização
<i>circo</i>	circo (7X)	Realização
<i>circo</i>	circu	Realização
<i>circo</i>	sinco	Realização
<i>garfo</i>	garfo (7X)	Realização
<i>garfo</i>	guarfo	Realização
<i>garfo</i>	ganfo	Realização
<i>jardim</i>	jadin	Apagamento
<i>jardim</i>	jardim (7X)	Realização
<i>jardim</i>	ganti	Realização
<i>martelo</i>	matelo	Apagamento
<i>martelo</i>	martelo (7X)	Realização
<i>martelo</i>	mantelo	Realização
<i>morcego</i>	mucego (2X)	Apagamento
<i>morcego</i>	morcego (7X)	Realização
<i>repórter</i>	repote	Apagamento
<i>repórter</i>	renpote	Apagamento
<i>repórter</i>	repórter	Realização
<i>repórter</i>	reporte (4X)	Realização
<i>repórter</i>	repóрте	Realização
<i>torcer</i>	tocer (2X)	Apagamento
<i>torcer</i>	torcer (4X)	Realização
<i>torcer</i>	torce (2X)	Realização
<i>torcer</i>	tonce	Realização

## Quadro dos dados pós-intervenção / ditado (Faixa II – Final)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>açúcar</i>	açúca	Apagamento
<i>açúcar</i>	acuça (3X)	Apagamento
<i>açúcar</i>	açúcar (9X)	Realização
<i>colar</i>	colar (12X)	Realização
<i>colar</i>	colhar	Realização
<i>flor</i>	flor (11X)	Realização
<i>flor</i>	for	Realização
<i>flor</i>	flhor	Realização

Quadro dos dados pós-intervenção / ditado (Faixa II – Medial)

<b>Intenção</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Tipo</b>
<i>árvore</i>	avore	Apagamento
<i>árvore</i>	árvoré	Realização
<i>árvore</i>	arvore (3X)	Realização
<i>árvore</i>	árvore (7X)	Realização
<i>árvore</i>	arvorer	Realização
<i>circo</i>	circo (12X)	Realização
<i>circo</i>	cinco	Realização
<i>garfo</i>	gafro	Apagamento
<i>garfo</i>	gafo	Apagamento
<i>garfo</i>	garfo (10X)	Realização
<i>garfo</i>	garvo	Realização
<i>jardim</i>	jadir	Apagamento
<i>jardim</i>	jardil	Realização
<i>jardim</i>	jardin	Realização
<i>jardim</i>	jardim (10X)	Realização
<i>martelo</i>	matelo	Apagamento
<i>martelo</i>	martelo (12X)	Realização
<i>morcego</i>	mocego	Apagamento
<i>morcego</i>	musergo	Apagamento
<i>morcego</i>	morcego (11X)	Realização
<i>repórter</i>	reprote	Apagamento
<i>repórter</i>	reporte (6X)	Realização
<i>repórter</i>	reporter (6X)	Realização
<i>torcer</i>	toce	Apagamento
<i>torcer</i>	torse	Realização
<i>torcer</i>	torcer (3X)	Realização
<i>torcer</i>	torce (4X)	Realização
<i>torcer</i>	torçe (2X)	Realização
<i>torcer</i>	tocer	Realização
<i>torcer</i>	torser	Realização